**UNIVERSITÉ DE ROUEN**

*UFR des Sciences de l'Homme et de la Société*

*Département des sciences de l'éducation*

**MASTER 2**

*Mention professionnelle métiers de la formation*

***Parcours Ingénierie et Conseil en Formation (ICF)***

# UN ENSEIGNEMENT BILINGUE PEUT-IL ETRE UNE REPONSE A L'ECHEC SCOLAIRE ?

## -LE CAS DE LA COLLECTIVITE DE SAINT-MARTIN -

***Dominique DÉMOCRITE LOUISY***

***Sous la direction de Sophie Briquet***
***Maitre de conférences à l'université de Rouen***

**février 2011**

# REMERCIEMENTS

Mes premières pensées vont à ceux à qui m'ont inspiré ce mémoire, mes élèves d'hier et ceux d'aujourd'hui. J'ai puisé dans la détresse de leur regard face à l'incompréhension du système éducatif, le courage d'achever ce travail, espérant que demain, leurs enfants et petits enfants puissent exploiter au mieux leur multilinguisme.

Je remercie les enseignants et les ATSEM qui ont accepté de participer aux enquêtes et m'ont permis ainsi d'étayer ma réflexion grâce à leurs visions multiples sur l'école. Que toutes les personnes qui m'ont apporté directement ou indirectement leur soutien pour l'aboutissement de ce projet acceptent ma gratitude.

Lorsque j'ai entrepris la rédaction de ce mémoire, je savais ce que je voulais dire mais pas forcément comment le dire. Ma rencontre virtuelle avec mon Directeur de mémoire a été plus que salutaire. Grâce à ses observations et ses conseils éclairés, j'ai appris à poser un regard plus scientifique sur le sujet qui me préoccupait. Mes sincères remerciements pour la rigueur avec laquelle il m'a épaulée.

# TABLE DES MATIÈRES

*INTRODUCTION* ____ ***1***

*PREMIÈRE PARTIE* ____ ***4***

**Chapitre.1. La problématique** ____ **4**

1.1. Notre questionnement ____ 4

1.2. Nos hypothèses ____ 5

**Chapitre.2. Contexte et cadre théorique** ____ **I**

2.1. Approche sociohistorique de la situation linguistique de Saint-Martin ____ I

**Chapitre.3. Approche psychosociale** ____ **X**

3.1. Définition de quelques concepts spécifiques à l'utilisation des langues ____ X

3.2. Langue et développement psychoaffectif de l'enfant ____ XIV

3.3. Langue et construction identitaire ____ XVI

3.4. Approche sociolinguistique : le bilinguisme ici et ailleurs. ____ XVIII

**Chapitre.4. La méthodologie** ____ **XXXV**

4.1. Quel terrain pour notre enquête ? ____ XXXV

4.2. Population étudiée et moyens d'investigations ____ XXXV

*DEUXIÈME PARTIE* ____ ***XXXVIII***

**Chapitre.1. Le recueil des données** ____ **XXXVIII**

1.1. Des points de vue sur la situation linguistique des élèves ____ XXXVIII

**Chapitre.2. Analyse des résultats** ____ **XLIII**

2.1. Enseignements à tirer des réponses des enseignants ____ XLIII

2.2. La maitrise des langages vue par les ATSEM ____ LI

2.3. La maitrise de la langue française au cœur des débats ____ LVIII

**Chapitre.3. Quelques pistes de réflexion** ____ **LXIX**

3.1. Utiliser les ressources humaines ____ LXIX

3.2. Quels seraient les objectifs de cette formation ? ____ LXIX

3.3. Comment mettre en place cet enseignement bilingue ? ____ LXX

3.4. Quelles sont les attentes d'une telle démarche ? ____ LXX

3.5. Et après l'école maternelle ? ____ LXX

3.6. Les obstacles possibles ____ LXXII

3.7. Comment évaluer l'expérimentation ? ____ LXXIII

*CONCLUSION* ***LXXIV***

*BIBLIOGRAPHIE* ***LXXVII***

*SITOGRAPHIE* ***LXXVIII***

*ANNEXES* ***LXXIX***

Annexe 1 : Carte de Saint-Martin LXXIX

Annexe 2 : questionnaire enseignant du premier degré LXXX

Annexe 3 : Guide d'entretien LXXXII

Annexe 4 : Grille d'analyse manuelle du contenu de l'interview d'une ATSEM LXXXIII

Annexe 5 : Statistiques des résultats scolaires LXXXV

5.1. Écoles élémentaires LXXXV

5.2. Enseignement secondaire LXXXVII

Annexe 6 : Statistiques diverses LXXXIX

6.1. Enquête sur les langues maternelles au collège de Soualiga LXXXIX

6.2. Bilan des absences XC

Annexe 7 : Compte-rendu divers XCI

7.1. Compte rendu des réunions de la commission ad hoc XCI

7.2. Projet académique de la Guadeloupe (extrait) XCII

7.3. Le projet de zone (extrait) XCIV

7.4. Rapport préliminaire à la table ronde XCVI

7.5. Extrait du compte-rendu de la table ronde XCVII

7.6. Le projet Saint-Martin (extrait) XCVIII

7.7. Exemples du parler local CIII

7.8. Sections internationales, formations et diplômes CIV

TABLE DES ILLUSTRATIONS CVI

# INTRODUCTION

De 1648 à 1816, l'île de Saint-Martin[1] change sept fois de nationalité, elle est tour à tour française, hollandaise ou anglaise avec une prédominance d'occupation anglaise. Pendant cette période, la population noire majoritaire est essentiellement anglophone. Après l'abolition de l'esclavage en 1848, le déclin économique qui s'ensuit, contraint les Saint-Martinois à émigrer principalement vers Curaçao et Aruba pour leurs raffineries de pétrole, les plantations de canne à sucre de Saint-Domingue et vers les États-Unis.

Aujourd'hui, le territoire est coupé en deux par une frontière virtuelle, d'un côté la partie néerlandaise ou cohabitent deux langues officielles, le néerlandais et l'anglais. De l'autre, la partie française dont la langue officielle est le français mais où l'une des langues véhiculaires est également l'anglais.

En 1979, date à laquelle nous avons connu l'île de Saint-Martin nous savions que l'anglais était utilisé par la majorité des habitants, mais du fait qu'elle était une commune de la Guadeloupe, nous pensions que le français y était relativement maîtrisé. Nous nous sommes rapidement rendue compte que la seule langue utilisée par la population était celle de Shakespeare avec quelques variantes propres à la région. De plus, nous éprouvions quelques difficultés à nous faire comprendre de la majorité des habitants, lorsque nous nous exprimions en français.

En 1982, nous nous sommes retrouvée en présence d'adolescents scolarisés dès leur plus jeune âge dans les écoles françaises sans en maitriser pour autant la langue. Cette langue, qui est l'un des fondements de la Nation à laquelle ils appartiennent, leur était quasiment étrangère.

Interpellée par cette situation très particulière sur un territoire français, nous avons tenté d'en comprendre les raisons. Lors de conversations informelles, il nous est apparu très clairement que les Saint-Martinois avaient

[1] Voir annexe 1 : carte de l'île de Saint-Martin/Sint-Maarten

subi un enseignement en langue française dès leur plus jeune âge, mais à l'évidence sans en tirer plaisir ni profit.

Près de trente années se sont écoulées depuis cette première prise de contact, et s'il est indéniable que de véritables progrès ont été réalisés, la maîtrise du français est loin d'être une réalité à Saint-Martin.

D'autre part, Entre 1975 et 1990, la population de Saint-Martin passe de 5550 habitants à 28 518 ! Cette brusque augmentation, s'explique par la loi de défiscalisation qui a favorisé l'entrée de capitaux français et étrangers permettant l'investissement dans la construction immobilière notamment, et donc un appel de main d'œuvre étrangère venant principalement d'Haïti et des autres îles de la Caraïbe. C'est à cette époque, qu'en sus de l'anglais, viennent se greffer d'autres langues : le créole haïtien et l'espagnol de la République Dominicaine.

L'enseignement de toutes les matières reposant sur la maîtrise de la langue française, on mesure à quel point les élèves de cette collectivité se retrouvent en classe, face à des difficultés linguistiques aux origines historiques et géographiques entremêlées.

Face à ce constat, nous nous sommes interrogée sur la possible corrélation entre les performances scolaires des élèves et la non prise en compte de leur langue maternelle. L'analyse de certains résultats nous ont permis de constater un niveau nettement inférieur à ceux de la Guadeloupe, qui sont eux-mêmes bien en deçà de ceux de l'Hexagone.

D'autre part, depuis de nombreuses années, des rapports sur l'état de l'école à Saint-Martin mettent en exergue les difficultés rencontrées par les élèves pour progresser et par les enseignants pour enseigner. La principale difficulté qui est pointée du doigt, est la non maitrise de la langue française.

La loi organique du 21 février 2007 a érigé la commune de Saint-Martin en Collectivité d'Outre-mer, lui octroyant de nouvelles prérogatives, notamment en matière d'éducation. C'est ainsi qu'il lui est désormais possible, de développer un enseignement en anglais dans les écoles maternelles et élémentaires.

C'est dans cette optique, que la Collectivité de Saint-Martin a voté le 7 mai 2009, la création d'une commission ad-hoc devant réfléchir à la mise place du bilinguisme français-anglais. Le premier compte rendu[1] rapporte qu'il a été acté que l'objectif de cette commission serait de mettre en place des actions dont l'objectif à terme serait que tout élève sortant du cursus scolaire puisse maîtriser parfaitement les deux langues. L'expérience devant commencer en maternelle, il nous semble nécessaire de préciser que la quasi-totalité des ATSEM[2] sont originaires de l'île et donc anglophones avant tout.

Prenant acte de ce contexte, il nous a paru opportun de démarrer nos investigations dans les écoles maternelles et de porter notre attention sur l'acquisition de la langue orale indispensable pour les premiers échanges avec ses pairs.

Afin de mieux expliciter la situation scolaire très spécifique vécue par les élèves de Saint-Martin, nous exposerons dans un premier temps les éléments qui nous ont permis de cheminer vers la construction de notre problématique et par conséquence vers les hypothèses que nous soulevons. Ensuite, afin d'éclairer notre propos, nous nous appuierons sur les recherches théoriques antérieures, concernant d'une part, l'apprentissage et la construction identitaire de l'individu et d'autre part, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde chez le jeune enfant. Puis, nous nous arrêterons sur quelques exemples de gestion du multilinguisme sous d'autres latitudes. Enfin, pour clore cette première partie, nous présenterons les choix méthodologiques qui nous ont permis de répondre à notre problématique.

Notre deuxième partie sera quant à elle, essentiellement consacrée à l'exposé des données, à leur analyse et à leur interprétation.

Notre travail s'achèvera par des pistes de réflexions sur des réponses possibles, afin d'améliorer les compétences langagières des jeunes de Saint-Martin, ce qui leur permettra ainsi d'aborder leur scolarité avec des acquis linguistiques similaires à ceux de leurs camarades de l'Hexagone.

---

[1] Voir annexe 7-1 : Compte rendu du 14 juin 2010

[2] ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

# PREMIÈRE PARTIE

*Des premières observations à la construction de l'objet de recherche*

## Chapitre.1. La problématique

### 1.1. Notre questionnement

Sur l'île de Saint-Martin, du côté français comme du côté hollandais, la langue maternelle d'un point de vue historique et culturelle est l'anglais et reste majoritairement employée dans la vie quotidienne, en dépit d'une présence massive de trois autres langues : le français, le créole et l'espagnol, cette île est donc, de fait, multilingue.

En outre, dès son entrée en école maternelle, l'enfant doit communiquer à l'oral pour se faire comprendre et la langue de communication de l'école est le français, alors que bien souvent lui-même n'est pas francophone.

La première question que nous pouvons nous poser est : comment le jeune Saint-Martinois parvient-il à construire son identité grâce à l'institution socialisatrice qu'est l'école, alors que, dès les premiers apprentissages, sa langue maternelle, celle qui lui permet d'entrer spontanément en contact avec l'autre, est niée ?

La deuxième interrogation portera sur la possible cohabitation sur le même territoire, entre le français, langue officielle et langue de la nation à laquelle la Collectivité de Saint-Martin appartient et la langue véhiculaire et historique de la population : l'anglais. Tout en sachant cependant et paradoxalement que cette dernière est la langue majeure de l'Union Européenne et qu'elle est en outre, omniprésente à l'échelle mondiale, que ce soit économiquement ou culturellement.

De ce questionnement a découlé notre problématique : ignorer le multilinguisme des élèves de Saint-Martin en leur proposant un enseignement similaire à celui de leurs camarades de l'Hexagone, n'est-il pas le plus sûr

moyen de les rendre réfractaires à l'apprentissage de la langue française tout en les conduisant vers l'échec scolaire ?

Cette langue minoritaire au sein de la région Caraïbe, n'existe entre autres, que par la présence des deux départements français que sont la Guadeloupe et la Martinique. Deux îles dont la population utilise toutefois majoritairement une langue régionale, le créole.

A l'heure où l'Union Européenne -à laquelle appartient aussi la Collectivité de Saint-Martin - reconnait vingt-trois langues officielles, n'y a-t-il pas une autre alternative éducative pour les élèves de Saint-Martin, eux qui ont vu le jour sur une terre où quatre de ces langues s'entremêlent quotidiennement ?

## 1.2. Nos hypothèses

Nous savons que l'enseignement de toutes les matières scolaires repose sur la maîtrise de la langue française, or, le jeune Saint-Martinois, bien qu'il soit français, ne maitrise pas cette langue. En effet, une grande majorité des élèves est issue de milieux socio-éducatifs où la langue de communication n'est ni la langue de la nation ni celle de l'école. Nous pouvons alors émettre une première hypothèse sur l'origine du fort taux d'échec scolaire constaté statistiquement, qui serait lié à la non prise en compte de la langue maternelle de ces élèves.

D'autre part, l'injonction scolaire est de communiquer en français, les élèves devant franchir différents paliers afin d'accéder à une maîtrise de la langue française, ce qui leur permettra de poursuivre au mieux leur cursus scolaire. Compte tenu leur multilinguisme avéré, notre deuxième hypothèse suppose que la plupart de ces élèves se retrouvent donc en situation d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) ou du français langue seconde (FLS).

Dans le but de valider ou non ces hypothèses nous nous sommes tout d'abord appuyée sur le contexte dans lequel évolue notre population cible, ainsi que sur certaines théories mises en avant, dès lors qu'il est question de maîtrise des langages.

# Chapitre.2. Contexte et cadre théorique

## 2.1. Approche sociohistorique de la situation linguistique de Saint-Martin

### 2.1.1. *Quelles langues parle-t-on à Saint-Martin ?*

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la langue véhiculaire à Saint-Martin est l'anglais. Cette langue a toujours été présente dans toutes les activités de la société saint-martinoise, y compris dans les administrations. À la poste par exemple, lieu où l'on trouve un certain nombre d'employés originaires de l'île, ceux-ci s'adressent spontanément en anglais aux usagers, dès lors que leur interlocuteur est anglophone. Cependant, toute la documentation relative aux opérations administratives est en français, ce qui oblige l'usager non francophone à *une gymnastique* mentale quelque peu compliquée, notamment en ce qui concerne le passage de l'oral à l'écrit mais surtout d'une langue à l'autre. Face à cette difficulté, l'usager n'a souvent qu'une alternative, l'abandon des démarches entreprises.

En outre, depuis le boum économique des années 80, des travailleurs étrangers se sont installés sur l'île. Ils ont fondé une famille et, tout en restant attachés à leur langue et culture d'origine, se sont imprégnés des habitudes locales. D'une part, en cherchant à maitriser l'anglais, toujours indispensable pour les relations entre les deux parties de l'île –ce qui est généralement parfaitement réussi par la jeune génération- et d'autre part, à assimiler le français, la langue incontournable pour accroître leurs chances de réussite scolaire.

Celui qui se promène en partie française tout comme en partie hollandaise, peut entendre successivement autour de lui de l'anglais, du créole, du français ou de l'espagnol. Mais à l'évidence, toutes ces langues n'ont pas le même statut sur l'île.

*Qui parle quoi ?* : Le créole est principalement utilisé par les natifs d'Haïti attirés à Saint-Martin par les possibilités d'embauche et qui, le plus

souvent, occupent des emplois subalternes, de manœuvres dans le bâtiment pour les hommes et d'employées de maison pour les femmes.

La représentation qui est associée à la langue créole est celle de la pauvreté et bien que dans leur pays d'origine le créole est, avec le français, la langue nationale, dans le pays d'accueil elle se retrouve sans statut officiel. Il nous faut toutefois nuancer notre propos, puisque les futurs bacheliers, ont la possibilité de présenter en option obligatoire ou facultative le créole de leur choix (guadeloupéen, martiniquais ou haïtien), ce qui tend à (re)donner à cette langue une certaine visibilité au sein de la société saint-martinoise.

Compte tenu de leur appartenance commune à la région Caraïbe et de la proximité culturelle des deux peuples, les enfants issus de cette population d'origine étrangère, se distinguent de moins en moins de la population de souche. En effet, ils adoptent en règle générale le parler local, c'est-à-dire l'anglais, tout en conservant l'usage du créole dans la sphère familiale.

La langue espagnole, quant à elle, se retrouve dans une situation intermédiaire. Elle obtient une certaine légitimité quand l'élève entre au collège puisqu'elle y est généralement enseignée - comme dans l'hexagone- en tant que deuxième langue obligatoire.

L'anglais, langue des natifs et aussi langue de l'économie indispensable pour les échanges avec la partie hollandaise, qui en a fait une de ses langues officielles avec le néerlandais, reste parlé sur l'ensemble de l'île. La présence de l'aéroport international et l'installation de grands groupes hôteliers américains de renom justifient son emploi au quotidien. Les sondages[1] effectués dans les établissements scolaires permettent de constater un emploi massif de l'anglais avec pour certaines classes (notamment dans les filières professionnelles) plus de 50% des élèves qui l'utiliseraient principalement dans leurs relations sociales, tout en conservant souvent une autre langue (le créole ou l'espagnol) avec le père ou la mère.

Dans ce contexte, en dépit de l'appartenance de Saint-Martin à la nation française, quelle place la langue de la République y occupe-t-elle ?

[1] Voir annexe 3-2 : enquête sur les langues maternelles au collège de Soualiga (2008)

L'article 2 de la constitution de 1958 stipule bien que *la langue de la République est le français ;* ce même article révisé en 1992 précise que le français est la langue officielle puis y ajoute le 29 mai 2008 la mention suivante : *dans le respect des langues régionales.*

S'il est vrai que depuis une vingtaine d'année, à Saint-Martin, la langue française est sortie du seul cadre scolaire pour affirmer sa présence dans la rue, il n'en demeure pas moins vrai, que son utilisation courante reste liée, non seulement à une certaine frange de la population mais aussi à quelques situations très institutionnalisées. En effet, elle est majoritairement utilisée par les chefs d'entreprises originaires de l'Hexagone, dans certains commerces situés à Marigot (la ville principale), Grand-Case et Baie Nettlé (des quartiers à vocation touristique) ainsi que dans les débats publics lorsqu'ils sont à l'initiative d'une administration. Ces prises de paroles publiques sont parfois traduites, grâce à un participant bilingue voire même polyglotte, capable de s'exprimer en français, anglais, créole et espagnol. Les élèves, quant à eux, l'utilisent avec plus ou moins de bonheur, afin de répondre aux sollicitations de l'enseignant et de réaliser les activités qui participent à leur réussite scolaire, puis dans un futur plus ou moins proche, à leur réussite professionnelle, pour peu qu'ils décident de travailler dans un environnement essentiellement francophone.

Nous ne pouvons parler du statut des langues sans faire état de ce qui se passe au niveau des médias. Aux côtés de la presse écrite locale ou de celle venant de l'Hexagone disponible dans les librairies de la place, ceux qui le souhaitent peuvent acheter à des vendeurs postés sur le bas côté des routes, des journaux écrits en espagnol ou en anglais tel que *the Daily Herald*. D'autre part, il existe, à disposition des habitants de la Collectivité, en différents points de l'île, depuis plus de 15 ans, un organe de presse gratuit le *ST.MARTIN'S WEEK* (le nom à consonance anglaise n'échappera à personne) qui à ses débuts, pendant une ou deux années publia des articles bilingues, mais qui aujourd'hui ne paraît plus qu'en français. Cependant, depuis quelques mois, un nouvel organe de presse (InsulR) gratuit et entièrement bilingue vient de faire son entrée dans l'espace médiatique de Saint-Martin.

En matière de multilinguisme, la presse orale n'est pas en reste. Pour comprendre la situation, un petit retour sur le passé est indispensable. Jusque dans les années 80 il était quasi impossible de capter correctement *Télé Guadeloupe* l'unique chaîne française diffusée depuis la Guadeloupe. Pour y parvenir, il fallait dans un premier temps manipuler sa télévision afin de fixer tant bien que mal une image floue en noir et blanc puis dans un deuxième temps allumer sa radio et avec la même détermination, trouver la fréquence correspondant à l'image perçue à l'écran. En revanche, les chaînes en anglais et en espagnol, diffusées par satellite depuis Anguille, l'île *sœur* britannique et autonome, distante d'environ 15 km, arrivaient sans aucune difficulté dans les foyers saint-martinois.

Aujourd'hui les chaînes gratuites en langue française : *RFO* et *Tempo* sont réceptionnées de manière très imparfaite, sauf si l'on consent à s'abonner à un prestataire de services. En ce qui concerne les stations diffusant des programmes en anglais ou en espagnol, il n'existe pas moins de 4 ou 5 compagnies privées qui proposent, moyennant finances, le raccordement à un câble et l'accès à un éventail de plus de 70 chaînes de télévision.

Quand on connaît la fascination des jeunes enfants pour le petit écran, on comprend plus aisément que l'utilisation de la langue anglaise, fait non seulement partie du quotidien, mais qu'elle est aussi une pratique culturelle.

A ce stade de notre développement, il apparaît clairement qu'une situation de multilinguisme de fait existe à Saint-Martin et, compte tenu des langues en présence : l'anglais, l'espagnol et le français, trois langues de l'Union Européenne d'une part et le créole haïtien d'autre part, il semble légitime de se demander comment ces langues cohabitent au sein de la République Française.

***2.***

***2.1.1.***

### 2.1.2. *Le Parler saint-martinois et la charte européenne des langues régionales ou minoritaires*

Le 5 novembre 1992, à Strasbourg, le Conseil de l'Europe ouvre à la signature de ses membres la charte européenne des langues régionales ou minoritaires ; cette charte devant entrer en vigueur à compter du 1er mars 1998.[1] Que dit cette charte ? Qu'entend-on par *langue régionale ou minoritaire* ?

Reprenons la définition officielle qu'en donne le Conseil de l'Europe : *Par l'expression langues régionales ou minoritaires, on entend les langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un état par des ressortissants de cet état qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'état ; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet état ; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'état ni les langues des migrants (1992, p.2)*

A la lecture de cette définition, quelques mots et expressions ont retenu notre attention, à savoir : *pratiquées traditionnellement* ; *groupe numériquement* inférieur au reste de la population de l'état. Si la première de ces expressions peut sans aucun doute s'appliquer à l'anglais parlé à Saint-Martin, que dire de la deuxième ?...On entrevoit déjà la complexité de la situation linguistique de Saint-Martin au regard de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Quelles obligations les états signataires de ladite charte doivent-ils respecter ? Quelle position la France adopte-t-elle face à cette Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ?

Les articles qui régissent cette charte touchent tous les domaines ayant trait à la vie publique d'un individu, en l'occurrence : la justice, les services publics, les médias, les activités culturelles, la vie économique et sociale, les échanges transfrontaliers et l'enseignement. Afin d'éclairer notre

[1] http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ consulté le 15 /01/ 2009

propos nous citerons pour chaque domaine quelques exemples qui nous semblent significatifs et qui pourraient peut-être s'appliquer à la situation d'un territoire français dans le respect de sa constitution.

En matière de justice, qu'elle soit pénale ou civile, il est indiqué dans la même partie, à l'article 9, que le justiciable peut bénéficier d'une procédure dans sa langue régionale, qu'il pourra demander l'aide d'un interprète, que les actes écrits seront rédigés, dans cette langue, que les preuves pourront aussi être reçues sous cette forme. Il est spécifié en outre, que les textes législatifs nationaux les plus importants doivent être accessibles dans les langues régionales ou minoritaires.

Lorsqu'un Saint-Martinois anglophone est auditionné, il bénéficie d'un interprète, cependant à l'heure actuelle, il lui est assez difficile d'avoir un avocat parfaitement bilingue, ce qui ne facilite pas son droit à la défense.

Pour ce qui est des services publics, l'article 10 précise que les gouvernements doivent tout mettre en œuvre pour que les autorités administratives utilisent les langues régionales ou minoritaires, que les documents administratifs soient accessibles dans ces langues et que les administrés puissent effectuer leurs demandes écrites comme orales dans leur langue.

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, dans la plupart des administrations il est possible de s'adresser aux divers employés en anglais, créole ou espagnol. Cependant, les documents administratifs ne sont accessibles qu'en français, quand on connaît les difficultés rencontrées par un francophone face aux formulaires administratifs, nous pouvons imaginer ce qu'il en est pour le locuteur allophone.

L'article 11 consacré aux média, précise que ceux-ci ayant une mission de service public, les gouvernements devraient faciliter la création d'au moins une chaîne de télévision ou d'une station de radio en langue régionale ou s'assurer que des programmes dans ces langues soient diffusés régulièrement. Les signataires de la charte doivent s'engager en outre[…] à *garantir la liberté de réception directe des émissions de radio et de télévision des pays voisins dans une langue pratiquée sous une forme identique ou proche d'une langue régionale ou minoritaire, et à ne pas*

*s'opposer à la retransmission d'émissions de radio et de télévision des pays voisins dans une telle langue.* (1992, p11).

Nous pouvons dire que Saint-Martin a pu bénéficier avant l'heure de cette mesure puisque les premières chaînes et stations captées en anglais émanaient des émetteurs de la partie hollandaise et d'Anguille. Les radios écoutées dans la partie française, proposent des programmes multilingues dans lesquels les invités ou auditeurs peuvent intervenir dans la langue de leur choix, le plus souvent en anglais ou en français.

La charte des langues minoritaires et régionales dans les *articles 13* pour la vie économique et *14* pour les échanges transfrontaliers, précisent que les signataires s'engagent à *[…] exclure de leur législation toute disposition interdisant ou limitant sans raisons justifiables le recours à des langues régionales ou minoritaires dans les documents relatifs à la vie économique ou sociale, et notamment dans les contrats de travail et dans les documents techniques tels que les modes d'emploi de produits ou d'équipements […] (1992, p.12-13)*. La grande majorité des produits utilisée à Saint-Martin est libellée en anglais ou en espagnol, car achetée le plus souvent du côté hollandais. Les notices sont donc compréhensibles pour peu que l'on sache lire l'anglais, mais comme nous l'avons explicité en préambule, ce n'est pas forcément le cas de tous les anglophones de la partie française.

Les contrats de travail, tout comme les autres documents officiels sont rédigés en français. Nous pouvons imaginer les dérives qu'une telle situation peut engendrer.

Les relations transfrontalières quant à elles font partie de l'histoire de l'île. Néanmoins, depuis le changement statutaire de Saint-Martin, érigée en Collectivité d'Outre-mer, suite à l'adoption de la loi organique du 21 février 2007 qui, conformément à l'article 74 lui donne l'autonomie dans certains domaines, des accords officiels de coopérations entre les deux parties de l'île voient le jour.

En ce qui concerne l'éducation, la charte stipule dans l'article 8 de la partie III, que les pouvoirs publics doivent s'engager à prévoir un enseignement dans la langue régionale, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Ces dispositifs doivent être mis en œuvre dans la formation initiale comme dans la formation continue, dans l'enseignement général tout comme

dans l'enseignement technique et professionnel. A Saint-Martin, les directives nationales sur la maîtrise des langues étrangères qui stipulent que l'élève doit y être confronté dès l'école élémentaire sont appliquées en l'état. Il n'est pas tenu compte de leur connaissance initiale de l'anglais par exemple, seul l'enseignant peut, s'il le souhaite, adapter son enseignement à cette population.

Nous venons de voir que la charte européenne des langues régionales ou minoritaires s'applique déjà de manière non officielle à certains domaines de la réalité saint-martinoise, mais quelle est la position officielle de la France face à cette Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ?

### 2.1.3. *La France et la charte européenne des langues régionales ou minoritaires*

Le 21 juillet 2008, la France, alors qu'elle assurait la présidence de l'Union Européenne, modifie sa constitution en y ajoutant dans le titre 12 relatif aux collectivités territoriales que *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.* Cependant elle ne ratifie pas la charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ratification qui aurait pu permettre aux dites langues d'avoir un statut officiel au sein de la République Française, tout comme au sein de l'Europe.

Le Président de la République, Nicolas Sarkozy justifie ce refus par la non-conformité de la charte avec l'article 2 de la constitution française ni avec le principe d'indivisibilité de la nation. La Ministre de la culture et de la communication, Christine Albanel, dans un discours à l'Assemblée Nationale en date du 7 mai 2008, confirme cette décision en précisant, entre autres arguments, que *[…] la question de la langue a toujours revêtu une dimension particulière dans notre histoire institutionnelle et politique depuis que l'Ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) a imposé aux Parlements et aux tribunaux l'usage du français.* Elle explique aussi qu'en 1999 un groupe de travail, piloté par le Ministère de l'Éducation, a recensé près de 79 langues régionales dont 39 en Outre-mer. La Charte ne précisant pas à quelles

langues son texte s'appliquerait, il semble par conséquent, difficile pour la France de se prononcer.

Quelle est la situation de l'anglais parlé à Saint-Martin au regard de ce qui précède ? La Direction Générale de la Langue Française et des Langues de France (DGLFLF) ne la mentionne pas dans sa liste des langues de France et nous pouvons le comprendre au regard de la définition suivante : *On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langues officielles d'aucun État.* [1]. Les originaires de Saint-Martin sont bien des citoyens français mais utilisent depuis toujours une langue qu'ils appellent *anglais*, qui aux dires de certains puristes n'en n'est pas, mais qui cependant n'est pas reconnue comme une langue régionale. Serait-ce une simple affaire de vocabulaire ? La langue de cette collectivité d'outre-mer aurait-elle pu faire partie de cette liste, tout comme les créoles bushinenge de Guyane à qui l'on reconnaît pourtant une base lexicale anglo-portugaise -deux langues européennes et internationales- si elle s'était appelée : *le saint-martinois* au lieu de l'anglais ?

Nous savons que la parole participe à la construction de la pensée chez l'individu, alors comment le jeune Saint-Martinois parvient-il à se construire psychologiquement et socialement en prenant conscience que sa langue maternelle est minorée par rapport à la langue nationale ?

[1] http://www.dglf.culture.gouv.fr/ consulté le 15 /01/ 2009

# Chapitre.3. Approche psychosociale

*Acquisition des savoirs, des compétences, et construction identitaire de l'individu*

***1.***

***2.***

***2.1.***

***2.2.***

***2.***

***2.2***

***2.***

***2.2***

***2.2***

***2.***

***3.***

***3.1.***

***3.2.***

***2.2***

## 3.1. Définition de quelques concepts spécifiques à l'utilisation des langues

Afin de mieux appréhender la question des langues qui se pose sur l'île de Saint-Martin, il convient dans un premier temps de définir précisément ce que l'on entend par *langue maternelle*. Ensuite, de distinguer ce que recouvrent des concepts qui peuvent de prime abord sembler proches tel que *bilinguisme*, *multilinguisme et plurilinguisme*. Enfin, ce que l'on entend par *diglossie*.

La langue maternelle désigne communément la langue apprise dans le cadre de la vie familiale dès la petite enfance et de manière informelle. Celui qui se trouve dans cette situation est un locuteur natif. Chaque individu possède au moins une langue maternelle (celle de la mère ou du père). Certaines personnes peuvent en maîtriser plusieurs que l'on appelle aussi par

défaut *langue maternelle* et qui bien souvent sont les langues côtoyées quotidiennement dans l'enfance : elles peuvent être par exemple celle du père, de la mère ou de la nourrice.

Quand un individu maîtrise plusieurs langues on parle de bilinguisme, de multilinguisme ou de plurilinguisme mais les linguistes ne s'accordent pas toujours sur les définitions attachées à ces concepts. Certains comme l'américain Bloomfield (1935) estiment qu'être bilingue c'est avoir une parfaite maîtrise des deux langues, sans que l'on comprenne précisément ce qu'ils entendent par maîtrise. Quel niveau de langue faut-il atteindre pour être considéré comme *maîtrisant la langue* ? Inversement, Mc Namara (1967) pense qu'il suffit d'avoir un minimum de compétences dans une autre langue pour être considéré comme bilingue car il n'existerait pas selon lui de bilingue parfait. Ici aussi on peut s'interroger sur ces compétences minimales auxquelles il fait allusion. S'agit-il de la connaissance d'un vocabulaire dit de *survie*, permettant des activités quotidiennes de base ? S'agit-il de la possibilité de lire la presse ? De remplir un formulaire administratif ?

François Grosjean[1] quant à lui, considère que l'on est bilingue à partir du moment où l'on utilise quotidiennement deux langues sans tenir compte du degré de maitrise attaché à leur pratique. Si l'on se réfère au cas des Saint-Martinois dits de *souche,* c'est à dire ayant au moins un des grands-parents né à Saint-Martin et s'exprimant en anglais, cette définition pourrait leur être appliquée. Cependant il convient d'en mesurer les limites, car cette utilisation à minima d'une ou de deux langues permet-elle à ses locuteurs de s'insérer correctement dans la société ? Dans le monde du travail ?

En ce qui concerne le cas de Saint-Martin, au regard de son histoire, de sa situation géographique et de son statut politique, les habitants de cette collectivité sont de fait au moins bilingues.

Tout d'abord, le jeune Saint-Martinois suit un enseignement en langue française, mais dès qu'il s'adresse à un camarade ou qu'il quitte l'enceinte de

---

[1] Grosjean F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopédie*. Neufchâtel.

la classe, dans la cour de récréation, l'anglais, l'espagnol ou le créole redeviennent ses moyens d'expression favoris.

D'autre part, les adultes en contact avec l'administration, en dépit du fait que toutes les opérations relèvent de la législation française, utilisent tour à tour les différentes langues qu'ils ont en leur possession, avec la quasi certitude d'être compris par au moins un interlocuteur. De plus, un grand nombre de Français exerçant leur activité professionnelle de l'autre côté de la frontière, l'usage de l'anglais devient incontournable.

Il faut souligner aussi, que la grande majorité des loisirs se trouvant du côté hollandais, et les taux de change étant depuis près de dix ans favorables à l'euro, la plupart des habitants de la partie française y dépense leurs deniers et sont donc aussi dans l'obligation de s'exprimer en anglais.

La situation que nous venons de décrire, nous permet d'inscrire la collectivité de Saint-Martin au rang des régions bilingues à l'instar de la Belgique ou de la Suisse, sans pour autant occulter les nuances inhérentes au degré de maitrise des langues concurremment parlées par les individus. D'une manière générale, il nous semble que l'on peut se considérer comme bilingue, voire multilingue, à partir du moment où l'on est capable à l'oral, en fonction des situations, de passer d'une langue à l'autre, d'en comprendre les subtilités au travers des plaisanteries notamment.

Nous parlons en priorité de l'oral, car les interactions sociales se font majoritairement sous cette forme, mais nous sommes consciente que cette vision peut sembler restrictive, car la lecture et par extension l'écriture jouent aussi un rôle primordial dans nos sociétés occidentales.

Si définir le bilinguisme laisse apparaître quelques complexités, que dire des concepts de *multilinguisme* et de *plurilinguisme* ? Ces deux mots sont présentés dans la plupart des ouvrages consultés comme des synonymes. Nous retiendrons, comme définition de multilinguisme, celle du centre national de ressources textuelles et lexicales, la définition suivante pour *multilinguisme* : *État d'un individu ou d'une communauté linguistique qui utilise concurremment trois langues différentes ou davantage.* Et celle-ci pour *plurilinguisme* : *État d'un individu ou d'une communauté qui utilise*

*concurremment plusieurs langues selon le type de communication*[1]. A l'évidence ces deux définitions expriment la même idée.

L'Union Européenne au travers de la commission des communautés européennes, le 22 novembre 2005, dans une communication sous-titrée : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*[2] , propose la définition suivante : *Le multilinguisme désigne à la fois la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée.* Définition là encore, très proche des précédentes.

L'UNESCO, désignée en 2008 par l'assemblée des Nations Unies comme l'institution chef de file de l'année internationale des langues, utilise le terme de *multilinguisme* pour parler de la diversité linguistique du monde.

La synonymie de ces concepts qui se dégage des références que nous avons analysées, nous conduira à les employer comme tels, tout au long de notre développement.

Dès que l'on se penche sur les situations de plurilinguisme nous voyons souvent apparaître le terme de *diglossie*, quelles réalités se cachent derrière ce concept ?

Les définitions multiples concernant la diglossie laissent émerger une constante, l'idée de la suprématie d'une langue sur l'autre, notion que l'on retrouve dans le *Grand Larousse Universel* : *Diglossie : situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur.*[3] *Charles Ferguson*[4] quant à lui, explique qu'il y a diglossie quand deux variétés d'une même langue cohabitent dans une même communauté sans que l'une n'assimile l'autre mais, où l'une de ces langues présente un statut supérieur à l'autre, car elle est codifiée et apprise à l'école. Cependant, bien qu'elle soit utilisée dans les situations de communications formelles elle est rarement employée dans les conversations ordinaires. Certains parlent de diglossie en prenant l'exemple du créole et du

---

[1] http://www.cnrtl.fr/ consulté le 22 /01/ 2009

[2] http://ec.europa.eu/education/ consulté le 22 /01/ 2009.

[3] *Grand dictionnaire encyclopédique Larousse* (1995), *Tome 5*.

[4] Ferguson C. (1959). *Diglossia, revue Word*.

français, mais chacune de ces langues ayant suivi sa propre évolution et le créole étant enseigné dans les écoles et dans les universités peut-on encore parler de diglossie ? La même remarque peut aussi s'appliquer à l'alsacien par rapport à l'allemand pourtant cité en exemple dans le Larousse.

En ce qui concerne Saint-Martin, ses habitants utilisent une variante de l'anglais, si diglossie il y a, elle existe par rapport à l'anglais dit standard et non par rapport à la langue officielle qui est le français. Cette remarque nous conduit à nous interroger sur les répercussions psychoaffectives de cette situation sur les Saint-Martinois de langue maternelle anglaise.

## 3.2. Langue et développement psychoaffectif de l'enfant

Dans sa caractérisation chronologique du langage, Vygotski identifie trois stades : le langage social qui permet la communication avec autrui et une interaction avec son environnement. Le langage égocentrique qui facilite la réflexion et le raisonnement et le langage intérieur qui est le miroir de la pensée. Dans cette continuité J. Bruner[1] considère que l'acquisition du langage est innée chez l'enfant mais ne peut se faire qu'à partir de modèles présents chez l'adulte qui lui transmettra ses pratiques culturelles et langagières, ce qu'il nomme : *LASS (Language Acquisition Support System.)*

En ce qui concerne le développement de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère, Vygotski[2] explique qu'il s'agit de deux processus différents. La langue maternelle est acquise de manière inconsciente, ce n'est qu'au moment de la scolarisation que l'enfant acquiert progressivement la notion de structure de la langue. L'apprentissage d'une langue étrangère, quant à elle se fait de manière consciente, l'apprenant découvre d'abord la technique du maniement de cette langue (phonétique, forme verbale….) avant de s'en servir de manière plus ou moins aisée. Il

[1] Bruner J. (1974). *Going beyond the information given.* New York: Norton.

[2] Vygotski L. (1997). *Pensée & langage.* Paris : La Dispute.

précise cependant, que ces deux apprentissages sont interdépendants, la langue étrangère se développant en prenant appui sur les acquis de la langue maternelle.

Dans un contexte de multilinguisme comme celui que présente Saint-Martin, il est légitime de se demander comment l'acquisition du langage s'effectue, quelle(s) langue(s) est ou sont acquise(s) et comment elle est ou elles sont officialisée(s). Au sein de familles parfaitement bilingues cette transmission peut se réaliser sans trop de contrainte. Pour cela, dans un premier temps, il est nécessaire que l'enfant identifie clairement dans les premières années de sa vie, en général avant l'âge de six ans, quelle langue s'attache à quel référent. D'autre part, que l'adulte modèle maitrise correctement la langue qu'il emploie et que cette utilisation ne soit entachée d'aucune connotation négative -comme on peut parfois le constater- quand il existe une posture avérée d'inégalité des langues.

En effet, nous avons pu observer que certains parents ayant une bonne maîtrise du français, et soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants, préfèrent s'adresser à ces derniers dans la langue de Molière et ce, dès leur plus jeune âge. Cependant, dès qu'une situation conflictuelle apparaît, la langue maternelle, celle de la spontanéité, reprend le dessus, laissant s'insinuer dans l'esprit de l'enfant que ladite langue entraîne des effets désagréables, et devient donc par extension une langue à rejeter ou tout au moins à minorer.

D'autre part, si comme l'affirme Vygotski, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait aussi par le biais des transferts opérés à partir de la langue maternelle, comment un enfant de trois ans dont la langue maternelle n'est pas encore bien structurée peut-il assimiler une autre langue, sans que l'on s'attache à poursuivre en parallèle le développement de sa langue initiale ?

Pour appréhender au mieux les incidences psychoaffectives de ce multilinguisme *débridé*, nous nous appuierons sur les théories de *Piaget*[1] concernant le développement cognitif. Il distingue trois stades dans le développement cognitif de l'individu : le stade sensori-moteur présent jusqu'à

[1] Piaget J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

l'âge de 2 ans, période pendant laquelle l'enfant laisse progressivement la pensée égocentrique (sucer son pouce) pour s'attarder sur le monde qui l'entoure et commencer sa construction par l'imitation notamment.

Puis entre 2 et 11 ans c'est le stade des opérations concrètes, la logique se met en place (perception du temps…) grâce à des moyens concrets et matériels. Enfin, dès 12 ans, apparaît la pensée hypothético-déductive qui permet de manier la pensée abstraite (faire des hypothèses…..), c'est ce qui définit l'intelligence adulte.

Que l'on cite Vygotski qui soutient la théorie d'un apprentissage grâce à l'intervention de l'adulte, ou Piaget, pour qui l'individu construit son intelligence par un processus d'adaptation dans lequel interagissent l'inné et l'acquis (la prise en compte du monde extérieur), il n'en demeure pas moins vrai que l'on entrevoit les probables difficultés d'apprentissage et de développement harmonieux pour l'enfant saint-martinois. Comment peut-il, en effet, se construire socialement et intellectuellement en s'appropriant les langues en présence dans son environnement immédiat, quand le statut de certaines de ses langues semble flou ? Comment peut-il développer de véritables compétences multilingues quand il existe une hiérarchisation entre ces langues internationales, hiérarchisation dont les fondements éminemment idéologiques ou politiques, ne peuvent que créer un malaise ?

***1.***

***2.***

***2.1.***

***2.2.***

***2.2.1.***

***2.2.2.***

## 3.3. Langue et construction identitaire

La socialisation de l'enfant est ce qui construira son identité au travers de ses relations avec l'autre dans sa famille comme dans l'école. C. Delory-Momberger explique que : *[…] le système scolaire apparaît ainsi pour les*

*élèves comme un lieu fort de biographisation […]* (2003, p.95)[1]. Mais, s'il est exact que l'enfant se construit grâce à l'éducation, il n'arrive pas vierge de tout passé sur les bancs de l'école. Jusqu'à l'âge de trois ans il est en étroite relation avec sa famille, premier lieu de socialisation et de construction identitaire.

C'est dans cette famille que s'élaborent ses premiers balbutiements vers le langage. Comme l'écrit Élisabeth Bautier[2], en s'appuyant sur les hypothèses soulevées par Bernstein (1975) dans ce qu'on a appelé « sa théorie du déficit linguistique », *[…] il est possible de penser que les situations langagières les plus familières, qui sont produites par les situations sociales dans lesquelles évoluent les parents participent à la socialisation des enfants, et que les usages du langage, les formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes, construisent un mode de rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage […]* (1995, P.21).

Ce postulat émis à l'origine pour des enfants de culture et de langue similaires, nous semble encore plus d'actualité pour des enfants dont la langue maternelle n'est pas celle en usage dans l'école.

En effet, s'il est prouvé que les résultats scolaires diffèrent en fonction de l'origine sociale même quand on parle, à première vue, la même langue, qu'en est-il pour l'élève allophone de Saint-Martin ? Comment appréhende-t-il la réalité scolaire qui lui est offerte ? Comment va-t-il se réaliser en tant qu'individu si l'accès aux savoirs devient un *parcours du combattant* compte tenu de sa non-maitrise de la langue française ?

Ces interrogations nous renvoient à la théorie de la reproduction sociale chère à Bourdieu et Passeron (1970)[3], dans laquelle ils expriment l'idée que chaque parent donne en *héritage* à son enfant, en plus d'un capital économique et social, un capital culturel dont fait partie la maitrise de la

---

[1] Delory-Momberger C. (2003). *Biographie et éducation.* Paris : Anthropos.

[2] Bautier E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales.* Paris : L'Harmattan.

[3] Bourdieu P. Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éditions de Minuit.

langue. Selon eux, l'école qui devrait palier aux inégalités liées à l'origine sociale, ne joue pas pleinement son rôle. Elle transmettrait des savoirs qui sont familiers aux élèves issus des classes sociales favorisées mais difficiles d'accès pour les autres.

Si l'on adhère à cette théorie, un certain nombre d'élèves saint-martinois, en plus des difficultés liées à leur appartenance sociale, doivent aussi gérer leurs différences linguistiques, afin de réussir à s'approprier les codes de l'école.

Comme le dit si bien C. Delory-Momberger, l'école construit l'histoire de l'individu, mais est, elle-même, porteuse d'une histoire. Chaque école proposant un modèle qui correspond à la société dont elle est issue.

*L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. (…)* c'est ce qu'on peut lire dans le bulletin officiel de l'Éducation Nationale de juin 2008[1]. Si l'accent est mis sur l'oral dès le plus jeune âge, c'est d'une part parce que l'usage de la parole est le premier pas vers l'autonomie de l'enfant. Sa capacité de parler montre le cheminement de sa pensée, prouve qu'il existe en tant qu'individu propre. D'autre part, parce que l'acte de parole n'est pas anodin. Celui qui sait s'exprimer à l'oral, est déjà détenteur d'un certain pouvoir, celui de faire partager ses opinions, son point de vue au plus grand nombre.

### 3.4. Approche sociolinguistique : le bilinguisme ici et ailleurs.

[1] Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 3 du 19 juin 2008

***1.***

***2.***

***2.1.***

***2.2.***

***2.3.***

***3.3.***

***2.***

***2.2***

### *3.4.1. Pouvoir de la langue ou langue du pouvoir ?*

Louis-Jean Calvet (1999)[1] estime que la langue doit être au service des hommes et non le contraire. Que de tout temps, a existé un rapport de force entre les langues. Comment se manifeste ce rapport et quelle influence a-t-il sur l'organisation sociale ?

La langue est un moyen de caractériser les différents groupes sociaux mais surtout de les hiérarchiser. Il en va de même dans les sociétés dites monolingues, dans lesquelles c'est l'accent des uns et des autres qui permet d'opérer cette différenciation. Nous ne pouvons nous empêcher de citer la prédominance de l'accent français *politiquement correct*, celui de Paris, qui domine le journal télévisé, tandis que l'accent du Sud est majoritaire chez les journalistes sportifs…. Nous ne parlerons même pas des accents belges et suisses, régulièrement caricaturés. Cette situation fait non seulement perdurer les clichés mais entretient dans l'imaginaire collectif qu'il n'existe *qu'une* bonne façon de parler et par conséquent, celui ou celle qui ne possède pas le *bon code* est, de facto, en marge de la société et se sent infériorisé.

Bourdieu, citant la place de l'anglais au sein de l'Europe, l'exprime ainsi : *Quand on parle de langues, […] il s'agit toujours aussi d'autre chose. La langue n'est pas seulement un instrument de communication. […] Or un instrument de communication peut toujours devenir un instrument de pouvoir*

---

[1] Calvet L.-J. (1990), *Pour une écologie des langues du monde.* Paris : Plon

*ou de domination. Mais la langue est aussi, comme l'affirme l'hypothèse célèbre, appelée hypothèse Sapir-Worf dans les pays anglo-saxons et hypothèse Humboldt-Cassirer dans la tradition européenne, un instrument de construction de la réalité sociale. […]* (2001, p.45-48)[1]

Aux yeux du jeune Saint-Martinois, celui qui possède la connaissance c'est l'enseignant, à qui il est confronté dès son plus jeune âge à l'école maternelle ; or cet enseignant tente de lui inculquer son savoir dans une langue que lui ne comprend pas du tout ou qu'il maîtrise très mal. D'autre part, lorsque son père ou sa mère non-francophones aussi, rencontrent cet enseignant, la fonction essentielle de la communication –parler pour se faire comprendre- ne peut que difficilement se mettre en place dans un tel contexte.

Les conséquences de cette rencontre ratée, sont de différents ordres. Un désintéressement apparent de la *chose* scolaire que ce soit de la part des parents ou des élèves comme le montre le taux d'absentéisme pharamineux enregistré dans l'unique lycée de la collectivité par exemple[2]. Absentéisme qui conduit immanquablement vers la marginalisation et surtout vers une certaine révolte de cette partie de la population pour qui les préceptes de l'Éducation Nationale qui reposent sur l'égalité des chances, sur l'accès à l'éducation pour tous, semblent ici quelque peu problématiques.

Il s'installe dès lors, un rapport de forces entre ceux qui possèdent le *bon code*, celui qui leur permettra de s'insérer plus aisément professionnellement dans une société francophone. Les autres, ceux qui n'y ont pas accès se retrouveront bien souvent, en posture d'infériorité, quelles que soient leurs compétences, étant dans l'incapacité de s'exprimer dans un français jugé acceptable.

Dans toutes sociétés où la langue orale est l'une des bases de la communication, le pouvoir de celle-ci ne peut être contesté. Dans les sociétés où le multilinguisme est reconnu officiellement la *guerre* des langues se traduit en de petites rivalités idéologiques comme c'est (ce fut) le cas en Belgique –même si la situation s'est envenimée ces derniers temps- la crise

---

[1] Bourdieu P., De Swaan A., Hagège C., Fumaroli M.et Wallerstein I. (2001). « Quelles langues pour une Europe démocratique ? » *Raisons politiques* n° 2 p. 41-64.

[2] Voir annexe 6-2 : bilan de vie scolaire au LPO des Iles du Nord 2008-2009

mondiale exacerbant sans doute des velléités de pouvoir à des fins protectionnistes….Pouvoir qui passe bien entendu par la parfaite maîtrise de la langue qui permet de communiquer avec ses pairs, d'imposer une manière de faire ou de dire les choses.

C'est en ce sens que nous pouvons dire, que la langue jouit d'un pouvoir indéniable dans la société saint-martinoise, mais que ce pouvoir n'est pas accessible à tous. Certains, comme le préconise Calvet l'utilisent comme un outil dont ils possèdent le mode d'emploi. Les francophones détiendraient alors ce pouvoir, les autres locuteurs en revanche, se retrouvent dans la situation du bricoleur qui n'a qu'un couteau pour retirer une vis cruciforme, cela peut fonctionner, mais c'est plus long et inconfortable !

Comme nous l'avons dit précédemment, dans les sociétés où le multilinguisme est reconnu officiellement, les langues semblent cohabiter en harmonie contrairement à ce qui semble se passer à Saint-Martin. Pour l'observateur que nous sommes des interrogations apparaissent : comment cela peut-il se faire sans heurts ? N'y a-t-il pas tentation pour les locuteurs de l'une ou de l'autre langue de vouloir imposer la sienne ? Et si tentation il y a, celle-ci n'est-elle pas légitime ? Quelle politique linguistique les responsables de ces régions mettent-ils en place afin de réguler cette situation ? Cette cohabitation pacifique est-elle réelle ou de façade ? C'est ce que nous allons essayer de comprendre dans ce qui suit.

### *3.4.2. Le Québec : du protectionnisme vers l'ouverture*

En Amérique du nord, le Québec, à moins de cinq heures d'avion de Saint-Martin, présente une situation linguistique qui pourrait sembler proche de la sienne eu égard à la présence du français et de l'anglais sur un même territoire. Cependant, afin d'identifier d'éventuelles similitudes, il convient que nous nous penchions de près sur la politique linguistique de cette province canadienne qui a su faire (sur)vivre le français dans un contexte anglophone majoritaire.

On ne peut aborder la politique linguistique du Québec sans parler de son histoire. Jacques Cartier fut envoyé en 1534 par le roi de France, François 1$^{er}$, afin de prendre possession des territoires des Amérindiens et des Inuits

que ceux-ci occupaient depuis des millénaires. Puis ce fut Samuel de Champlain, qui, en 1608, aborda sur la rive nord du fleuve Saint-Laurent en un endroit que les Indiens appelaient Kébec.

Entre 1660 et 1713 l'expansion de la Nouvelle-France va s'accélérer. Après de multiples affrontements, en 1763 le Roi de France cède par le traité de Paris, le Canada et toutes ses dépendances à la Grande-Bretagne. Cette cession entraîne une importante immigration de colons anglais, irlandais et écossais.

Le Canada existe en tant qu'État depuis le 1er juillet 1867, suite à la signature de l'acte de l'Amérique du Nord Britannique qui crée la confédération canadienne en entérinant l'union du Haut-Canada, à forte majorité anglaise et comprenant les provinces du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et du Bas-Canada, à forte majorité française et comprenant les provinces du Québec et de l'Ontario.

Ce bref historique nous permet de comprendre la prédominance de l'anglais dans cette région du monde et de s'étonner de l'existence du français. Comment la minorité francophone a-t-elle pu imposer sa langue face à une autre réputée *envahissante* au niveau mondial ?

Il est certain que cette survivance de la langue française au Québec n'est pas due au hasard. En effet, il a fallu que les politiques prennent le problème à bras le corps. En 1976, avec la victoire du parti québécois, c'est toute la politique linguistique de la région qui va en être bouleversée. On ne peut nier, cependant, que le gouvernement précédent avait déjà amorcé quelques tentatives en faveur de la protection de la langue française.

Toutefois, ce n'est que sous la gouvernance de René Levesque[1] qu'une véritable politique linguistique s'est mise en place. Le vote de la loi linguistique dite *loi 101* et la *Charte de la langue française*[2] ont permis de faire du français la langue officielle du Québec et d'encourager la francisation des entreprises qui ont pour obligation l'étiquetage de leurs produits en français.

---

[1] René Levesque (24/08/1922-01/11/1987) est élu premier ministre du Québec en 1976.

[2] http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html consulté le 27/03/09

De plus, il est fait obligation aussi pour la majorité des enfants de fréquenter l'école française. Nous voyons dors et déjà le rôle fondamental joué par ces mesures importantes pour les 80,8%[1] de francophones dont le territoire était menacé d'anglicisation par 14,7% d'anglophones.

La charte de la langue française repose sur trois grands principes, à savoir : freiner le processus d'assimilation et de minorisation des francophones, assurer la prédominance socio-économique de la majorité francophone et réaliser l'affirmation du fait français.

Tout d'abord, Nous pourrions nous interroger sur les raisons qui ont conduit le Québec à favoriser le français plutôt que le bilinguisme dont la mise en place dans une telle configuration aurait semblé plus approprié. Mais, au regard des chiffres énoncés précédemment et de la situation géographique du Québec, ces mesures tendant à protéger la langue peuvent paraître légitimes. Même si parfois on a pu assister à des comportements excessifs dans le rejet des anglicismes tel que la francisation systématique (hamburger/hambourgeois) ou le refus pendant un certain temps du mot stop remplacé par *arrêt* sur les panneaux signalétiques.

D'autre part, il est étonnant pour celui qui analyse la situation linguistique du Canada de comprendre comment un état non souverain -le Québec- a pu faire adopter une langue différente de la langue nationale, en l'occurrence l'anglais.

Quelques réponses à cette situation particulière tiennent au fait que la constitution canadienne n'avait rien prévu en matière de politique linguistique pour les provinces, un flou législatif qui a joué en faveur du Québec. De plus, la résistance acharnée des francophones rassemblés autour d'une langue, mais aussi autour d'une histoire commune avec leurs lointains cousins français, a sans doute permis de légitimer cette officialisation de la langue française.

Depuis sa création, la charte de la langue française s'est assouplie quelque peu, car il faut bien avouer qu'à ses débuts elle bannissait purement et simplement l'usage de l'anglais dans la province du Québec. On peut citer

[1] Chiffres de 1971. Aujourd'hui 10 à 16% se déclarent anglophones

notamment la loi de 1983 qui permet aux municipalités à majorité anglophone de communiquer de manière bilingue avec leurs administrés. Nous pourrions penser que les différentes mesures adoptées grâce à cette charte auraient définitivement réglées cette *guerre des langues* or il n'en est rien. Très récemment, en décembre 2008, une campagne de sensibilisation a été menée par le gouvernement québécois afin d'inciter les commerçants à utiliser le français au moyen d'un logo apposé sur leur vitrine : *Ici on commerce français*. La courte durée de l'opération qui s'est terminée fin janvier 2009 montre, s'il en était besoin, son peu d'efficacité.

Pour préserver une langue il ne reste bien souvent qu'une alternative, c'est qu'elle soit enseignée à l'école. Nous allons aborder ici une situation qui peut sembler à bien des égards proche de celle vécue par les jeunes de Saint-Martin avec comme différence majeure que le jeune Québécois est seul à parler français dans un continent résolument anglophone, alors que le jeune Saint-Martinois anglophone doit apprendre sa langue nationale, le français qui est minoritaire dans la région où il vit.

Le système scolaire québécois est régit par l'article 73 de la charte de la langue française qui permet de choisir l'anglais ou le français comme langue d'enseignement, mais sous certaines conditions, liées à la langue dans laquelle l'un des parents a été éduqué. Ici encore, on peut comprendre aisément le bien fondé de la souplesse de la réglementation, le gouvernement québécois ne pouvant ignorer, sous peine de repli communautaire l'existence des anglophones.

On dénombre au Québec 52 écoles francophones, 9 écoles anglophones et 3 écoles à statuts particuliers (bilingues ou autochtones). Nous signalons toutefois que sur cette terre d'émigration, les émigrants –sauf rare exception- apprennent d'abord le Français dans un programme spécifique appelé : *Intégration linguistique, scolaire et sociale.* [1]

[1] ILSS : comprendre la culture scolaire et sociale de son nouveau milieu ; développer des conduites et des attitudes appropriées grâce auxquelles on pourra s'intégrer harmonieusement à son milieu d'accueil

Quelle que soit la langue d'enseignement, chaque élève reçoit en sus un enseignement en langue seconde[1] dans l'autre langue dès la troisième année de l'école élémentaire, c'est-à-dire l'équivalent de notre cours élémentaire deuxième année.

Afin de s'assurer du respect de la charte de la langue française, il existe un organisme de contrôle : l'office québécois de la langue française dont les missions[2] sont les suivantes :

- Définir et conduire la politique québécoise en matière d'officialisation linguistique, de terminologie ainsi que de francisation de l'administration et des entreprises.
- Veiller à ce que le français soit la langue habituelle et normale du travail, des communications, du commerce et des affaires dans l'administration et les entreprises.
- Aider à définir et à élaborer les programmes de francisation prévus par la loi et en suivre l'application.
- Surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec et d'en faire rapport tous les cinq ans au Ministre.
- Assurer le respect de la *charte de la langue française*, en agissant d'office ou à la suite de la réception de plaintes.
- Établir les programmes de recherche nécessaires à l'application de la loi et effectuer ou faire effectuer les études prévues par ces programmes.

Nous voyons que le gouvernement québécois a tout mis en œuvre afin que la langue française garde toute sa légitimité en Amérique du nord, environnement à majorité anglophone. Cependant, la langue revêtant un véritable enjeu politique majeur, ce combat des Québécois semble ne jamais devoir ou pouvoir s'arrêter, compte tenu de la position hégémonique de l'anglais dans le monde.

---

[1] FLS : à travers des textes permettre à l'élève de découvrir la culture qui y est associée. Développer une attitude d'ouverture à l'égard de la culture francophone du Québec et le préparer à s'insérer de façon harmonieuse dans la société québécoise.

[2] http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/quebecpollng.htm consulté le 27/03/09

Nous constatons toutefois que le gouvernement canadien axe davantage sa politique linguistique vers la préservation de chacune des langues séparément, plutôt que vers un bilinguisme individuel, celui-ci étant en règle général refusé par les citoyens canadiens. S'ils sont anglophones, ils ne voient pas l'utilité d'apprendre le français ; s'ils sont francophones, par peur de perdre leur identité, ils répugnent à apprendre l'anglais. Aujourd'hui, on observe cependant une petite évolution, certaines universités francophones ont une unité de valeur obligatoire en anglais.

Nos recherches nous ont montré que cette dualité entre l'anglais et le français se retrouve aussi sur le continent africain, notamment au Cameroun, tout aussi singulier en matière linguistique au regard de la diversité des langues qui y sont concurremment parlées.

Comment le Cameroun s'est-il organisé pour instaurer un bilinguisme français-anglais en sachant qu'aux côtés de ces deux langues, il existe aussi les langues vernaculaires d'origine. Le Cameroun aurait-il réussi là où d'autres ont échoué ? Nous allons voir que la situation est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord.

### *3.4.3. Le Cameroun un eldorado du multilinguisme ?*

De 1884 à 1916 le Cameroun est une colonie allemande qui sera occupée par les Français et les Britanniques victorieux à la fin de la première guerre mondiale. Les Français s'installent sur 80% du territoire, les Britanniques sur la portion restante. Suite à cette répartition, les Anglais scindent leur 20% en deux parts, le Nord sera rattaché au Nigéria et le Sud sera géré comme une colonie autonome. Lors de l'indépendance, le Nord décide de rester avec le Nigéria tandis que le Sud rejoint la partie française du Cameroun. Ce nouvel état choisira alors comme langues officielles le français et l'anglais.

La similitude avec le cas du Canada dû au bilinguisme officiel n'est qu'un trompe l'œil. En effet, à l'origine le Canadien est de souche francophone ou anglophone et à ce titre nourrit un rapport affectif avec sa ou ses deux langues maternelles. Qu'en est-il du Camerounais qui lui doit reconnaitre deux

langues nationales héritées d'un passé douloureux : la colonisation ? Langues officielles qui ne semblent laisser que peu de place aux langues autochtones des natifs, celles qui les rattachent à leur histoire et à leur culture.

Nous pouvons nous interroger alors sur les raisons qui ont poussé ce nouvel état à choisir comme langues officielles l'anglais et le français et comment le jeune Camerounais parvient à se les approprier tout en conservant son parler d'origine ?

Si au Canada l'objectif majeur de la politique linguistique est la préservation de chacune des langues, sans pour autant rechercher un bilinguisme individuel, au Cameroun la situation est tout autre. La République Fédérale du Cameroun dès 1961 veut promouvoir le bilinguisme anglais-français afin d'unifier un pays à tradition tribale. Ces deux langues devaient servir de ciment pour l'unité nationale et s'appliquer dans la scolarité, notamment dans l'enseignement supérieur[1].

Pour mettre en œuvre cette orientation, de nombreuses écoles, des radios, des chaînes de télévisions bilingues voient le jour. La grande majorité des universités sont bilingues et aujourd'hui encore, les étudiants peuvent passer leurs examens dans leur première langue officielle. Cette situation des langues peut paraitre idyllique, mais en dépit des bonnes intentions évidentes du gouvernement camerounais, cette politique linguistique n'a pas donné les résultats escomptés. Comment peut-on expliquer cet échec ?

En premier lieu, il convient de ne pas oublier la situation géographique du Cameroun qui est entouré – à l'exception notable, au nord, du Nigéria - d'états à dominante francophone : or, la prédominance de l'anglais au niveau mondial pousse le jeune Camerounais francophone à développer des compétences langagières en anglais, mais à des fins économiques.

D'autre part, en dépit des annonces officielles, le gouvernement ne favorise pas vraiment le bilinguisme. Il est plus fréquent de rencontrer des Camerounais francophones dans les administrations où la maîtrise des deux langues n'est pas obligatoire pour postuler, ce qui est en contradiction avec la

[1] Article 5 de la loi 005 du 16 avril 2001 sur l'orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun.

politique annoncée. Les anglophones doivent sans doute se sentir laissés pour compte face à cette situation.

Enfin, il est aisé de comprendre la difficulté éprouvée par les dirigeants du Cameroun pour choisir une langue nationale issue des quelques 200 ou 300 langues parlées sur son territoire sans accentuer les tensions internes déjà existantes.

Cependant, la mise en place d'un véritable bilinguisme n'est pas gagnée d'avance. Comment s'approprier des langues, quand elles sont vécues par la majorité des locuteurs comme étrangères et porteuses d'une histoire très chargée émotionnellement et de manière négative, tel que l'anglais et le français, qui ramène chaque Camerounais vers l'époque coloniale ?

Nous allons voir comment une autre région du monde a traité la situation des langues sur son territoire. Cet exemple est édifiant à bien des égards puisqu'il s'agit de la partie néerlandaise de l'île de Saint-Martin dont les habitants sont bien souvent les cousins de ceux de la partie française et donc, comme ces derniers, anglophones.

### *3.4.4. Le bilinguisme dans la partie néerlandaise de Saint-Martin*

Dans la partie hollandaise de l'île, bien que le néerlandais demeure la langue officielle, depuis quelques années, l'anglais est devenu la première langue d'enseignement et la plus communément utilisée dans les administrations.

Jusque dans les années 70, le système éducatif de Sint-Maarten était identique à celui des Pays-Bas. Les cours avaient lieu uniquement en hollandais générant ainsi un fort taux d'échec scolaire comme en partie française, cette langue étant encore moins en usage sur l'île, et par extension dans le monde, que le français.

Puis, grâce notamment à l'implication de deux conseils scolaires[1] : la FAVE : (la fondation pour l'éducation académique et professionnelle)[2], et le MAC : (Methodist and Agogic Center)[3], l'anglais devient la langue d'enseignement dès la maternelle, le néerlandais étant quant à lui, appris vers huit ou neuf ans. Aujourd'hui, l'élève doit apprendre deux langues secondes qui sont obligatoires (le hollandais, le français ou l'espagnol). Cette organisation de l'enseignement, permet ainsi au jeune Saint-Martinois de se préparer avec les mêmes chances de réussite aux examens d'entrée des universités hollandaises et américaines.

Cependant, bien que le hollandais semble correctement maîtrisé par ceux qui l'ont appris tout au long de leur scolarité, les habitants de Sint-Maarten ne l'emploient que très rarement dans la vie quotidienne. Tout visiteur est donc en droit de croire que cette partie de l'île est unilingue anglais.

En effet, 99% de l'affichage commercial est rédigé dans la langue de Shakespeare, rares sont les panneaux bilingues. Il est à noter toutefois que les distributeurs automatiques de billets sont accessibles en : anglais, hollandais, espagnol, français et papiamento[4], ce qui n'est pas le cas en partie française.

Cette situation peut paraître étrange pour un territoire qui fait partie des Antilles néerlandaises au sein du royaume des Pays-Bas. Mais le bilinguisme anglais-néerlandais des Pays–Bas a sans doute favorisé cet état de fait à Sint-Maarten[5], ainsi que le statut particulier de cette partie de l'île qui lui octroie une grande autonomie en matière de politique éducative, comme c'est le cas pour l'ensemble de la fédération des Antilles néerlandaises.

---

[1] Les conseils scolaires ont pour mission la définition des programmes scolaires (ce sont des conseils d'école avec des pouvoirs étendus)

[2] Fondation for Académic and Vocational Education

[3] Methodist and Agogic Center. Nous pensons qu'il faut dans ce contexte, comprendre le mot « agogic » en fonction de son origine grecque : *agogos,* qui conduit, qui guide.

[4] Le mot papiamento (île d'Aruba) ou papiamentu (ailleurs dans les Antilles) désigne un créole parlé dans les Antilles néerlandaises à base lexicale portugaise.

[5] Depuis le 10 octobre 2010, Sint-Maarten est devenuun pays autonome rattaché au Royaume des Pays-Bas.

Ce bref aperçu, fait émerger les profondes disparités avec la partie française, dans laquelle la langue véhiculaire n'est que peu présente dans les affichages publics.

Pourquoi une telle différence entre les deux parties de l'île ? Nous pouvons amorcer un début de réponse qui tient en premier lieu au contexte historique ; la politique coloniale hollandaise s'étant instaurée avec d'autres modalités que celle de la France. Il s'en est suivi une approche très différente tant d'un point de vue économique que sociétal. Les Pays-Bas ont, en règle générale, laissé leurs anciennes colonies prendre une autonomie leur permettant d'impulser des politiques spécifiques adaptées à leur environnement, dans le domaine éducatif tout comme dans d'autres domaines. Autonomie qui a été institutionnalisée en 1954 avec l'établissement de la charte des Pays-Bas qui la réglemente.

En revanche, dans la partie française de l'île, aujourd'hui, en dépit du changement statutaire de 2007 qui a permis à la commune de Saint-Martin de devenir une Collectivité d'Outre-mer régit par l'article 74 de la constitution, la loi organique ne laisse que peu de place aux initiatives en matière éducative. Il lui est toutefois possible *d'encourager* la maîtrise de l'anglais dès l'école maternelle, ce qui par ailleurs est aussi préconisé dans l'hexagone.

La COM reste de fait, soumise au texte de la constitution française qui stipule bien que la France est une et indivisible et que la langue nationale est le français. Seule une révision de la constitution permettrait à certains territoires français d'avoir deux langues nationales, mais au regard des combats menés par les Bretons et autres Occitans pour faire coexister leur langue au côté du français, nous appréhendons d'ores et déjà les difficultés que rencontreront les Saint-Martinois pour faire reconnaître leur spécificité linguistique au sein de la République Française.

Sur le territoire national, il existe cependant depuis un certain nombre d'années, des dispositifs bilingues permettant aux jeunes français de maitriser une autre langue en plus de la langue nationale. Nous allons aborder ce qui se fait en Alsace, cas qui présente aussi quelques similitudes avec celui de la collectivité de Saint-Martin.

### *3.4.5. Le bilinguisme à l'alsacienne*

Depuis un certain nombre d'années, les élèves Alsaciens peuvent bénéficier d'un enseignement bilingue dès l'école maternelle. Les dialectes d'Alsace ayant pour expression écrite l'allemand, les jeunes Alsaciens peuvent bénéficier d'un horaire équivalent pour l'apprentissage du français et de l'allemand standard et dialectal. Cette situation est encadrée juridiquement[1] par le biais de conventions régionales et nationales qui régissent la mise en place de cet enseignement bilingue.

Les jeunes Alsaciens qui, sur la base du volontariat, intègrent ce dispositif bilingue, le font de manière continue, de la petite section de maternelle jusqu'au lycée, afin de préparer le baccalauréat franco-allemand (ABIBAC). Il est à noter que dès la sixième, tout comme leur camarades unilingues, les élèvent choisissent une autre langue, cependant pour eux, il s'agira de la troisième.

Les théories sur les apprentissages que nous avons exposées plus avant, permettent de penser que le jeune Alsacien ne devrait pas éprouver de difficultés face à ce multi apprentissage linguistique. A l'instar des élèves Saint-Martinois, les jeunes alsaciens manient une autre langue que celle de la nation, cependant, contrairement aux premiers, ils maitrisent correctement le français. Ces derniers, vivent sur le territoire national et sont en contact permanent avec la langue française qui est aussi leur langue maternelle.

### *3.4.6. La situation singulière des écoles maternelles de Saint-Martin*

Comme la grande majorité de leurs camarades de l'Hexagone, la plupart des petits Saint-Martinois entre à l'école maternelle dès l'âge 3 ans. Ils doivent suivre un enseignement en langue française quelle que soit leur langue maternelle d'origine. Les textes officiels donnent deux missions

[1] Circulaire ministérielle N° 2001-167 du 5-9-2001 : Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.

essentielles à l'école maternelle : la socialisation de l'enfant, et la maitrise du langage oral qui conduira à la maitrise de l'écrit à l'école élémentaire.

L'enfant Saint-Martinois qui quitte la cellule familiale est confronté à plusieurs chocs culturels : il ne connaît pas les lieux où il va devoir passer une grande partie de la journée sans ses parents, les personnes qui l'entourent lui sont inconnues et s'adressent à lui dans une langue qu'il ne comprend pas.

L'enseignant quant à lui, sait que son rôle consiste, entre autre, à améliorer l'expression orale de cet enfant de trois ans qui arrive avec le bagage linguistique de son milieu familial. Cependant, il se retrouve face à un élève qui non seulement ne maîtrise pas suffisamment les codes de sa langue maternelle (ce qui est normal à cet âge), mais qui, de surcroit, ignore aussi, à des degrés divers, les codes de la langue de l'école : le français.

Une des particularités de l'école maternelle française est qu'elle est gérée conjointement par deux adultes. En effet, au sein de la classe, au côté de l'enseignante, se trouve l'ATSEM[1], personnel dont la fonction n'est pas toujours bien définie. Sur le site du Ministère de l'éducation on peut y lire la définition suivante : *Ils[2] assistent les professeurs des écoles pour l'hygiène et la préparation matérielle*. Hors, dans les faits, un certain nombre d'entre-eux encadrent des ateliers en parallèle avec l'enseignant.

T. Vasse (2008), ancien enseignant d'école maternelle et aujourd'hui Inspecteur de l'Éducation Nationale, rappelle dans son ouvrage ce qu'écrivait Suzon Bosse-Platière (1997)[3] concernant les ATSEM : *les ATSEM jouent un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, par la relation individuelle qu'elles instaurent lors des temps de soin, de repos, de repas, par le respect de ses rythmes de vie et par le lien privilégié qu'elles entretiennent avec les parents. Une collaboration réelle avec l'institutrice est souvent difficile à établir*

[1] ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

[2] Bien que le masculin soit utilisé dans la circulaire, les ATSEM sont le plus souvent des femmes. Dans la suite de notre développement nous en parlerons au féminin, pour plu de commodité.

[3] Bosse-Platière S. (1997) *La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants,* Migrants-Formation, n°110

*si l'on veut éviter les écueils du partage des territoires ou de la confusion des rôles*.[1]

L'assertion de l'auteur concernant la collaboration est d'autant plus vraie, qu'il faut aussi rappeler que ces deux adultes qui participent en binôme à la vie de l'enfant relèvent chacun d'une administration différente : le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'enseignant et la Collectivité Territoriale pour l'ATSEM, ce qui ne facilite pas la clarification des missions. D'autre part, en ce qui concerne les relations avec les parents, la situation décrite par S. Bosse-Platière semble être une nécessité sur le territoire de Saint-Martin, les enquêtes menées que nous décrirons en deuxième partie de notre exposé le confirmeront.

T. Vasse rappelle cette dualité de l'éducation en classe maternelle et la nécessaire unité entre ATSEM et enseignant pour une éducation réussie. A Saint-Martin, plus qu'ailleurs ce *travailler ensemble* semble incontournable.

Les ATSEM de la Collectivité, sont en règle générale originaires de l'île et donc anglophones et s'expriment aussi en créole et pour certaines que nous avons rencontrées, en espagnol. La grande majorité des enseignants étant essentiellement francophones, ces ATSEM cumulent de manière informelle d'autres fonctions qui ne font pas partie de leurs missions premières : *Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative. Ils peuvent, également, être chargés de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Ils peuvent, en outre, être chargés, en journée, des mêmes missions dans les accueils de loisirs en dehors du domicile parental des très jeunes enfants. Ils peuvent également assister les*

[1] Vasse T. (2008) *ATSEM-enseignant : travailler ensemble – le partenariat ville-école en question.* Pays de la Loire : CRDP.

*enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés. (1992, n°92-850)*[1]

Dans ce même décret, il n'est pas fait mention des relations entre les parents et l'ATSEM, même si chacun en suppose l'existence, notamment au moment de l'accueil de l'enfant. Si bien que, si l'on se réfère à ce que nous avons exposé plus avant, nous pouvons supposer que l'ATSEM se retrouvera bien souvent dans l'obligation de servir d'interprète –une attribution qui n'entre pas dans ses fonctions- entre les parents non-francophones et l'enseignant, afin d'instaurer une possible discussion. L'analyse des entretiens que nous avons conduits viendront confirmer cette assertion.

La situation langagière particulière de Saint-Martin méritait que l'on s'y arrête, d'une part pour sa singularité : des élèves français ont comme langue maternelle une langue internationale omniprésente : l'anglais. D'autre part, nos premières investigations montrent de grosses lacunes dans la maitrise de la langue française chez des adolescents en fin de scolarité obligatoire.

La conjonction de ces deux facteurs nous a incitée à nous intéresser à ces adultes qui composent cette école et particulièrement vers les premiers que l'écolier va rencontrer – le professeur des écoles et les ATSEM, afin de comprendre comment ils gèrent cette diversité linguistique au sein des classes qui leurs sont confiées.

[1] Décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, modifié par décret 2008-182 du 26 février 2008

# Chapitre.4. La méthodologie

**3.**

## 4.1. Quel terrain pour notre enquête ?

Notre problématique concernant en premier lieu la maitrise de la langue orale, il nous a paru incontournable de porter notre attention sur l'école maternelle, premier contact avec la langue française pour un grand nombre d'enfants Saint-Martinois. Une approche de l'élémentaire, lieu où débute réellement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dont la maitrise est le garant d'une scolarité réussie, nous a semblé tout aussi fondamental.

La Collectivité de Saint-Martin dispose de 5 écoles maternelles, de 9 écoles élémentaires, de 3 collèges et d'un lycée polyvalent (général, technologique et professionnel). Nous avons retenu une école maternelle pour l'essentiel des interviews et distribué nos questionnaires[1] dans certaines écoles élémentaires ou directement aux enseignants volontaires. Nous justifions, dans la partie suivante, nos choix d'échantillonnage.

## 4.2. Population étudiée et moyens d'investigations

Comme nous l'avons rappelé dans les chapitres précédents, l'école maternelle fonctionne sous le regard croisé de deux adultes pas forcément préparés à travailler ensemble : l'enseignante francophone dont la mission principale est d'enseigner et l'ATSEM anglophone qui prend surtout en charge l'accueil et l'hygiène de l'enfant.

Nous avons souhaité savoir comment ces deux adultes vivent leur métier dans ce milieu multilingue, eux qui passent près de sept heures par jour avec ces jeunes élèves.

S'exprimer sur sa pratique professionnelle dans un tel contexte peut être difficile pour un enseignant, c'est pour cela que nous avons privilégié le

[1] Voir annexe 2 : questionnaire à l'attention des enseignants

questionnaire anonyme pour cette population. Bien que nous ne puissions anticiper sur les retours, en procédant ainsi, nous espérions obtenir des réponses d'enseignants d'origine diverses. Il était souhaitable d'obtenir le point de vue des échantillons suivants :

- Un échantillon d'enseignants natifs de l'île, afin d'appréhender leur perception singulière de la situation éducative de l'île, eux qui l'ont vécue et qui aujourd'hui se retrouve dans la posture du maître. Cependant il faut noter que les Saint-Martinois ayant embrassé cette profession et présents sur l'île sont peu nombreux. Un échantillon d'enseignants originaires de Guadeloupe, qui à des degrés divers, ont vécu aussi une situation de bilinguisme avec le créole. Comment perçoivent-ils cette dualité anglais-français au sein de l'école ?
- Un échantillon d'enseignants originaires de l'Hexagone qui arrivent parfois à Saint-Martin sans savoir que le français n'est pas la langue maternelle de leurs futurs élèves. Comment gèrent-ils cette situation à laquelle ils n'ont pas été préparés ?

Il nous a semblé indispensable de confronter le vécu de ces trois catégories d'enseignants, afin d'avoir un panel de visions suffisamment varié pour soutenir notre recherche.

En ce qui concerne les ATSEM, leur formation de base tout comme leur fonction les porte généralement plus vers l'oralité que vers l'écrit, c'est pour cela que nous avons opté pour un entretien semi-directif avec cette population.

L'autre raison qui nous a poussée à privilégier l'interview, est que les ATSEM ont elles aussi vécu cette situation scolaire particulière en tant qu'élèves. C'est pourquoi, il nous a semblé indispensable d'instaurer un climat de confiance par le dialogue afin qu'elles puissent se livrer sans appréhension, sans peur d'être juger.

**Tableau 1 : Caractéristiques des personnes interrogées et méthodologie choisie**

| Population étudiée | Professeurs des écoles (P.E) natifs de l'île | P.E originaires de Guadeloupe Martinique Guyane | P.E originaires de l'Hexagone | ATSEM | Réunions/ projets |
|---|---|---|---|---|---|
| **Questionnaires** | X | X | X | | |
| **Entretiens** | | | | X | |
| **Comptes-rendus** | | | | | X |

A l'analyse de ces questionnaires et interviews nous y ajouterons celles de différents comptes-rendus de réunions initiées tant par la commune ou la collectivité que par les représentants de l'Éducation Nationale, réunions au centre desquelles la problématique des langues est une constante. Nous nous pencherons aussi sur le *Projet Saint-Martin* élaboré en 1999 par un groupe d'enseignants, désireux d'instaurer un enseignement bilingue dans les écoles de l'île. Afin de soutenir notre argumentation, nous croiserons toutes ces données avec certaines évaluations réalisées dans les écoles élémentaires de Saint-Martin.

Notre méthodologie devrait nous permettre de valider ou non nos hypothèses. Dans tous les cas, cette démarche scientifique nous amènera à cerner au mieux les éléments plaidant en faveur de l'une ou l'autre des réponses à apporter : faut-il former les enseignants au FLE puisqu'ils ont la responsabilité de l'enseignement ; ceci étant le cœur de leur mission. Ou bien faut-il former l'ATSEM qui elle, est multilingue, et sert d'interface communicationnelle entre les élèves et le professeur, entre les parents et le professeur mais n'est pas enseignante, et n'est donc pas une professionnelle statutairement reconnue pour cette mission ?

# DEUXIÈME PARTIE

*Mise en œuvre de la recherche*

## Chapitre.1. Le recueil des données

### 1.1. Des points de vue sur la situation linguistique des élèves

#### 1.1.1. *Ce qu'en disent les enseignants*

Afin d'avoir un aperçu des réponses apportées par les 35 enseignants qui ont renvoyé leur questionnaire, nous avons choisi de les présenter sous la forme d'un tableau synthétique.

**Tableau 2 : Profil des enseignants ayant répondu**

| | **Résultats bruts** |
|---|---|
| **profilSexe** | |
| *femme* | **29** |
| *homme* | **06** |
| **âge** | |
| *22 à 30* | **05** |
| *31 à 40* | **11** |
| *Plus de 40* | **19** |
| *Total* | **35** |
| ***Lieu de scolarisation*** | |
| *Saint-Martin* | **04** |
| *Guadeloupe/Martinique/Guyane* | **21** |
| *France Hexagonale* | **10** |
| **Langue(s) maternelle(s)**[1] | |
| *français* | **31** |
| *créole* | **15** |
| *anglais* | **07** |
| **Ancienneté dans l'éducation à Saint-Martin** | |
| *Plus de 10 ans* | **10** |
| *Entre 5 et 10 ans* | **06** |
| *Moins de 5 ans* | **19** |

[1] Certains enseignants peuvent avoir deux langues maternelles, ce qui explique ces résultats.

**Tableau 3 : Profil linguistique de leurs élèves**

| Langue maternelle identifiée[1] | Résultats bruts | % |
|---|---|---|
| ***Français*** | *252* | *29.4* |
| ***Anglais*** | *380* | *44.3* |
| ***Espagnol*** | *55* | *06.4* |
| ***Créole*** | *171* | *20.0* |
| | | |
| **total** | 858 | *100.1* |

En ce qui concerne les difficultés spécifiques à Saint-Martin, mentionnées par les enseignants, nous les avons regroupées dans trois catégories que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 4 : Difficultés relevées par les enseignants**

| linguistiques | institutionnelles | Culturelles et sociales |
|---|---|---|
| ➢ difficulté de compréhension<br>➢ difficulté d'expression<br>➢ compréhension de l'implicite<br>➢ pauvreté du lexique<br>➢ peur de s'exprimer quand on ne maitrise pas le français<br>➢ syntaxe défaillante<br>➢ confusion dans la valeur des pièces<br>➢ pauvreté lexicale de la langue maternelle<br>➢ prononciation approximative car certains sons n'existent pas dans les deux langues<br>➢ confusion de sons<br>➢ oubli rapide par manque de bain linguistique | ➢ classes surchargées<br>➢ manque de moyen matériel (1 téléviseur pour 13 classes)<br>➢ pas d'accès à l'informatique<br>➢ incompétence des supérieurs hiérarchiques<br>➢ niveaux hétérogènes<br>➢ Manque de démarche spécifique d'apprentissage pour Saint-Martin | ➢ désintéressement des familles<br>➢ problème de comportement<br>➢ parents qui parlent le français mais n'aident pas leur enfant<br>➢ pauvreté de certains milieux culturels<br>➢ pas de lecture<br>➢ pas de sortie en famille donc rien à raconter<br>➢ grande disparité sociale<br>➢ pas de goût pour l'effort<br>➢ manque d'intérêt pour l'école |

[1] Les enseignants ont noté en observation que certains élèves possédaient au moins 2 langues maternelles, car ils les entendent s'exprimer avec un des parents dans une autre langue que celle mentionnée dans l'enquête.

Pour ce qui est de la pertinence d'un enseignement bilingue à Saint-Martin, bien que la totalité des enseignants ait émis un avis favorable à cette idée, certains, comme nous le verrons à la lecture du **tableau 6**, émettent cependant quelques réserves.

**Tableau 5 : Favorable à un enseignement bilingue**

| Raisons | Démarches suggérées | Autres remarques |
|---|---|---|
| ➢ plus facile de partir de ce que l'on connait, la langue maternelle<br>➢ garantie une bonne connaissance et compréhension des apprentissages<br>➢ accroitre leur atout linguistique<br>➢ bénéfique aussi pour les francophones<br>➢ pertinent sur un territoire où les enfants côtoient en permanence des personnes qui parlent différentes langues<br>➢ les enfants non-francophones adhèrent aux activités de la classe quand on s'intéresse à leur langue<br>➢ richesse des rencontres plurilingues<br>➢ capacité mémoriel des élèves valorisée | ➢ FLE puis français<br>➢ traduction des consignes<br>➢ contes traduits<br>➢ au moment de l'accueil<br>➢ 1h par jour suivant les horaires de langue vivante<br>➢ 1 enseignant pour chaque langue<br>➢ programmes adaptés<br>➢ apprentissage d'un anglais standard | |

**Tableau 6 : Arguments de ceux qui émettent des réserves**

| Raisons | Démarches suggérées | Autres remarques |
|---|---|---|
| ➢ La grosse majorité de la population actuelle n'est plus anglophone mais créolophone<br>➢ multilinguisme est une difficulté supplémentaire | ➢ créer des lieux de formations pour les parents | ➢ l'école ne peut gérer seule la question du bilinguisme<br>➢ ce n'est pas la langue qui fait réussir mais la place de l'écrit dans la famille<br>➢ les familles doivent avoir un projet pour leur enfant<br>➢ l'école ne doit pas être considérée comme une garderie |

### 1.1.2. *La vision des ATSEM dans ce contexte particulier*

Dans un premier temps, nous comptions filmer les interviews mais nous avons rapidement abandonné cette idée, face aux réticences des ATSEM inquiètes de la qualité de leur expression française. Il nous a donc fallu prendre des notes tout au long des sept interviews que nous avons menées.

A partir de notre guide d'entretien[1] et des réponses apportées par les ATSEM, nous avons procédé à une catégorisation[2] sémantique fondée sur les processus de discours selon la méthode de Laurence Bardin[3]. Cette méthode devait nous permettre de comprendre de quoi parle réellement l'interviewé, comment il en parle et de mieux cerner son vécu professionnel. Nous avons traité chaque interview séparément puis nous en avons fait une synthèse, en privilégiant les informations relatives à la pratique des langues qui est au centre de notre problématique.

**Tableau 7 : Grille synthétique de l'interview des ATSEM**

| Catégorie | Sous-catégories | Unités d'enregistrement |
|---|---|---|
| **Mission** | | |
| Avec l'enseignante | *Type de relations* | *« la maitresse que j'avais avant était frustrée car elle ne parlait pas anglais »*<br>*«La maitresse est uniquement francophone »*<br>*«La maitresse demande de parler français »*<br>*«La maitresse parle le français mais comprend aussi l'anglais »* |
| | *justifications* | *« il ne faut pas qu'elle croit que je vais prendre sa place »*<br>*« Il faut avoir une bonne entente avec la maitresse »*<br>*« Je pense que c'est bien, ils parleront mieux après »*<br>*« Ça les aidera pour les autres classes »* |
| Avec les enfants | *Type de relations* | *« Je leur explique ce que veut la maitresse »*<br>*« Certains enfants s'adressent à moi en anglais puis en français à la maitresse »*<br>*« Au début je fais les phrases qu'on utilise tous les jours en français pour les habituer (viens ici), (range tes affaires) »*<br>*« J'utilise la langue la plus facile pour eux »*<br>*« Ceux qui ne comprennent pas le français je les aide en anglais »* |
| | | *« Je parle français mais parfois il faut se débrouiller pour expliquer* |

[1] Voir annexe 3 : guide d'entretien avec les ATSEM

[2] Voir annexe 4 : Grille d'analyse manuelle du contenu de l'interview d'une ATSEM

[3] Bardin L. (2007) *L'analyse de contenu.* Paris : PUF collection Quadrige.

| | | |
|---|---|---|
| | *Justifications* | *en espagnol, en anglais ou en créole »*<br>*« Je dois souvent utiliser les deux langues »*<br>*« je parle dans sa langue car il va mieux comprendre »*<br>*« Pour la langue je m'adapte à l'enfant »*<br>*« Je me mets à la place de l'enfant : ce n'est pas que je ne comprends pas, mais montre-moi que tu m'aimes. »* |
| Avec les parents | *Type de relations* | *« Quand ils n'y arrivent pas ils me demandent »*<br>*« Je fais l'interprète »*<br>*« Je leur explique en anglais ce que dit la maitresse »* |
| | *Justifications* | *« les ATSEM aident pour l'anglais mais ce n'est pas officiel et il faut s'entendre avec la maitresse »* |
| **La situation linguistique dans l'école** | *leurs visions* | *« Les plus grands commencent à maitriser le français*<br>*Les anglophones sont moins avancés à cause de la langue, c'est difficile »*<br>*« Certains enfants parlent trois langues très facilement »*<br>*« Ceux qui parlent que le français ont un meilleur contact »*<br>*« La plupart des grandes sections parlent bien le français à la fin de l'année »*<br>*« Les francophones vont plus vite que les anglophones qui ne comprennent pas toujours ce que dit la maitresse »*<br>*« Après un trimestre les anglophones commencent à dire certains mots »*<br>*« Ils n'arrivent pas à tenir une conversation »*<br>*« Il faut commencer avec le français c'est mieux »*<br>*« Les anglophones ont plus de difficultés »*<br>*«les enfants francophones apprennent l'anglais au contact des autres »*<br>*« L'enfant n'est pas bête, c'est un problème de langue, parfois il n'est pas habitué à certains mots de vocabulaire, à la maison on dit : regarde en bas, en classe la maitresse va dire : regarde en dessous »* |
| | *Leurs suggestions* | *« Mettre un enseignant qui parle anglais »*<br>*« Les ATSEM pourraient avoir une formation pour utiliser les mots de la maitresse mais en anglais »*<br>*« Parfois on ne connait pas les mots utilisés en français pour les dire en anglais, alors on les dit en français, c'est pas très bien »*<br>*« Les ATSEM pourraient s'exprimer qu'en anglais dans les ateliers et aussi pendant la cantine »*<br>*« On devrait mettre l'anglais dès la maternelle, ça aide à communiquer avec les autres »*<br>*« On devrait mettre de l'anglais pour tout le monde »* |

Ces résultats étant exposés, nous allons nous attacher à les analyser dans le chapitre suivant, afin de voir en quoi ils éclairent notre problématique, et pourquoi ils peuvent ou non servir d'appui à la validation de nos hypothèses.

# Chapitre.2. Analyse des résultats

## 2.1. Enseignements à tirer des réponses des enseignants

### 2.1.1. *Relations entre observations des enseignants et évaluations de début de Cours Préparatoire (CP)*

Les réponses obtenues proviennent en majorité d'enseignants âgés de plus de trente ans (30/35) et œuvrant dans l'éducation à Saint-Martin depuis plus de cinq ans (16/35). Ce profil leur confère une certaine expertise et leur permet d'apporter -à l'aide d'éléments concrets- un éclairage sur la situation linguistique des écoles de Saint-Martin, telle qu'ils la vivent au quotidien. Nous ne pouvons cependant occulter les 19 enseignants, parmi lesquels certains avaient à peine deux ans d'ancienneté dans la profession qui se sont sentis interpelés par cette problématique. Ils ont fait part de leurs observations tout aussi intéressantes, car elles sont le fruit d'un regard neuf sur une situation ancienne.

La lecture du **tableau 4** fait apparaître des difficultés d'apprentissage liées en grande partie à la non maitrise de la langue. Les enseignants citent entre autres : un *lexique pauvre*, *des difficultés de compréhension,* ce qui nous renvoie à la mission principale assignée à l'école maternelle : *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. Les enfants apprennent à échanger, à s'exprimer. Une attention particulière est portée à la compréhension de récits de plus en plus complexes. La manipulation de la langue permet aux enfants :*

- *de s'approprier les règles qui régissent la structure de la phrase.*
- *d'acquérir du vocabulaire dans des séquences spécifiques avec l'aide de l'enseignant.*[1]

Cette mission s'entend bien sûr pour un milieu scolaire et un territoire essentiellement francophone. Ce qui suppose que l'on s'adresse à des enfants qui arrivent pour certains d'entre-eux avec un bagage linguistique

[1] http://www.education.gouv.fr/ consulté le 19/05/2010

français pauvre, mais à priori perfectible. Qu'en est-il de l'élève non francophone vivant de plus sur un territoire à dominante anglophone ?

Il semblerait, à la lecture du relevé des difficultés effectué par les enseignants, que l'école maternelle à Saint-Martin arrive difficilement à remplir son rôle. Nous en voulons pour preuve les résultats des évaluations[1] réalisées dans les écoles élémentaires de la Collectivité en début de cours préparatoire, donc à l'issue de la troisième année de maternelle. Nous rappelons que la troisième année de maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année font partie de ce que l'on appelle communément : *le cycle des apprentissages fondamentaux.*

L'analyse de ces résultats, nous ont permis de corroborer les dire des enseignants concernant les problèmes de compréhension. En effet, sept des huit écoles évaluées enregistrent pour la *lecture-compréhension,* des scores allant de 13.05% à *45.58%* de réussite. Une seule école présente des résultats atypiques qui s'expliqueraient par la forte proportion d'élèves francophones qui la fréquentent.

On constate toutefois, que six écoles sur huit font état d'un score assez élevé en *compréhension du lexique,* plus de *80%* de réussite*.* Ce qui signifierait que les élèves connaissent, de manière isolée, un certain nombre de mots, mais qu'ils restent dans l'impossibilité d'en comprendre le sens dans un énoncé structuré.

Ces résultats parlent d'eux-mêmes, à l'entrée au cours préparatoire, plus de la moitié des élèves d'une même classe d'âge ne comprend pas un texte en français lu par l'enseignant.

Dans leur repérage des difficultés, les enseignants font état de problèmes liés à la phonologie, certains sons étant difficiles à prononcer car inexistants dans la langue maternelle, mais aussi de confusions entre certains d'entre-eux. Là aussi, le tableau récapitulatif tendrait à confirmer leurs dires : à l'entrée au CP, moins de 50% des élèves de Saint-Martin seraient capables d'identifier correctement des sons entendus.

---

[1] Voir annexe 5-1 : Synthèse des résultats des évaluations début de CP en français 2009-2010

On entrevoit déjà, les difficultés auxquelles élèves et professeurs seront confrontés lors de l'apprentissage de la lecture et par extension de l'écriture. Les évaluations de fin de CP que nous avons analysées par la suite, permettent de tirer à peu près les mêmes conclusions, en dépit des progrès observés.

### 2.1.2. *Ce que nous apprennent les évaluations de fin de Cours Préparatoire*

Le Ministère de l'Éducation Nationale organise dans tous ses établissements une évaluation en CE1 et en CM2, cependant, la circonscription des îles du Nord[1]a pris le parti d'en instaurer aussi à l'issue de la classe de CP.

#### *a. Objectif de l'évaluation*

*Permettre aux enseignants d'identifier les compétences des élèves dans le domaine du français, et plus particulièrement en lecture, après les premiers apprentissages du CP. Les résultats pourront servir à la mise en place d'un projet de remédiation dès la rentrée 2010. Ces évaluations visent aussi à fournir à la circonscription des informations relatives à l'efficacité de l'enseignement et à la qualité des apprentissages dans les CP.*[2]

#### *b. Compétences évaluées*

- *la phonologie : identifier un son commun à plusieurs mots*
- *l'orthographe : écrire correctement des mots*
- *la lecture à voix haute : lire clairement à haute voix*
- *la lecture compréhension : extraire des informations d'un texte*
- *l'écriture : recopier en écriture cursive et de manière lisible*

Ce sont les enseignants qui font passer les tests et qui relèvent les résultats obtenus dans un tableau. Le degré de maitrise de la compétence est

[1] Îles du Nord : nom qui regroupe les Collectivités de Saint-Martin et de Saint-Barthélemy, qui se trouvent au nord de la Guadeloupe.

[2] Extrait du cahier de l'enseignant, Évaluation / lecture, fin de CP, Circonscription des Îles du Nord

identifié au moyen de couleur différente (*acquise : A + vert/ en cours d'acquisition : ECA + orange/ non acquise : NA+ rouge).*

À l'aide des résultats[1] relevés par les enseignants, nous avons réalisé un tableau synthétique afin d'avoir une vue d'ensemble des scores obtenus par les élèves. Dans le souci d'en faciliter la lecture et parce que cela n'influe en rien sur l'analyse, nous avons choisi d'arrondir les résultats à l'unité. Pour préserver l'anonymat des écoles et des classes concernées, nous les avons codifiées à l'aide de lettres et de chiffres.

Tableau 8 : Résultats des évaluations de fin de CP (2009-2010)

*-Pourcentage d'élèves ayant réussi les évaluations par catégories-*

| **École** | **classe** | **Effectif** | **Phono %** | **Lecture %** | **Compréh. %** | **Écriture %** | **Ortho. %** | **acquis <50% nbr d'élèves** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **E1** | T | 23 | 48 | 49 | 52 | 72 | 38 | 11 |
| | X | 23 | 47 | 30 | 18 | 60 | 4 | 18 |
| | Y | 24 | 86 | 82 | 68 | 89 | 69 | 01 |
| | Z | 24 | 84 | 70 | 50 | 64 | 38 | 09 |
| | | | | | | | | |
| **E2** | T | 22 | 82 | 61 | 63 | 71 | 47 | 08 |
| | X | 25 | 67 | 77 | 76 | 82 | 52 | 06 |
| | | | | | | | | |
| **E3** | T | 24 | 77 | 66 | 63 | 60 | 40 | 11 |
| | | | | | | | | |
| **E4** | T | 22 | 84 | 50 | 40 | 70 | 46 | 13 |
| | X | 22 | 60 | 63 | 51 | 64 | 61 | 07 |
| | Y | 20 | 48 | 14 | 19 | 48 | 13 | 14 |
| | Z | 25 | 85 | 82 | 76 | 87 | 83 | 00 |
| | | | | | | | | |
| **E5** | T | 22 | 54 | 60 | 71 | 63 | 42 | 7 |
| | | | | | | | | |
| **E6** | T | 21 | 37 | 47 | 55 | 55 | 42 | 13 |
| | | | | | | | | |
| **E7** | T | 25 | 92 | 85 | 80 | 73 | 71 | 00 |
| | X | 26 | 98 | 82 | 65 | 93 | 68 | 3 |
| | Y | 22 | 42 | 68 | 58 | 58 | 51 | 7 |
| **total** | 16 | 370 | 68 | 62 | 57 | 69 | 48 | |

Une première lecture de cette grille fait apparaitre la non maitrise des compétences exigibles en fin de CP par plus de la moitié des élèves dans 6

[1] Voir annexe 5-1 : quelques exemples de résultats détaillés par école

classes sur 16, et par un tiers d'entre-eux dans 6 autres classes. Il est reconnu qu'un CP *raté* est souvent vecteur d'échec scolaire par la suite, une grande majorité de ces élèves risque donc de se retrouver dans cette situation à la fin du cycle élémentaire.

En ce qui concerne la compétence : *extraire une information d'un texte*, dans *14* de ces classes, plus de *30%* des élèves semblent dans l'incapacité de réaliser l'activité. D'autre part, cette incompréhension du texte lu, influe sur la qualité de la lecture dont les scores de réussites sont souvent assez proches. Comment marquer les intonations quand on ne comprend pas le sens de ce que l'on dit, en dépit de la présence de la ponctuation ?

Nous ne nous étendrons pas sur les faibles résultats enregistrés en orthographe qui nécessiteraient une analyse plus approfondie. En effet, la grille fait état des acquisitions, or, pour l'orthographe, la compétence a été considérée comme étant en cours d'acquisition quand le mot reproduit respectait la phonologie. Cette précision nous semble importante compte tenu des observations des enseignants sur les difficultés relatives à la phonologie notamment la confusion entre des sons proches.

Ces résultats de fin de cours préparatoire montrent de manière assez précise que les faiblesses repérées en compréhension en début de CP perdurent à la fin de celui-ci et dans des proportions assez importantes.

Nous aurions pu espérer à juste titre, la résorption ou tout au moins la diminution de ces lacunes à l'issue du cycle élémentaire, or au vu des résultats des évaluations[1] passées en janvier 2010 par les élèves de CM2, force est de constater qu'il n'en est rien.

A la lecture du tableau, nous constatons que seuls 58% des élèves sont capables de prélever des informations explicites dans un texte et que l'on chute à 32% pour l'implicite. Que seuls 23% des élèves évalués sont capables d'utiliser le contexte pour comprendre un mot, mais aussi de justifier un point de vue en s'appuyant sur un texte lu. Le même tableau fait aussi référence à la capacité de rédiger un texte cohérent, à la grammaire et à l'orthographe,

[1] Voir annexe 5-1 : résultats des élèves de CM2 des écoles élémentaires de Saint-Martin. 2010

cependant, il nous semble que les difficultés de compréhension, entrainent de facto, des difficultés dans les autres domaines précités.

Il est inutile de rappeler la grande polysémie de la langue française, alors comment repérer un sens figuré quand on ne maitrise pas la langue ? Comment donner du sens à ce que l'on lit, que ce soit un texte ou une simple consigne, si on le fait de manière saccadée ? Nous n'allons pas nous étendre ici sur la problématique de la lecture, même si elle est au cœur des apprentissages et donc facteur de réussite scolaire quand elle est bien maitrisée. Cependant, nous devons tout de même faire référence aux travaux du psychologue Jean-Émile Gombert, qui nous éclairent quelque peu sur l'origine des difficultés rencontrées par les élèves de Saint-Martin en lecture et en écriture.

Dans un document envoyé au PIREF (Programme Incitatif en Recherche et Formation)[1], il rappelle ce qu'il dit dans de nombreux ouvrages, que la lecture repose sur la mise en place de deux compétences. Il s'agit tout d'abord de la capacité à décoder les mots écrits. Capacités qui reposent sur certains pré-requis : *La compréhension du principe alphabétique : c'est à dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique.*

Le premier obstacle rencontré par l'élève allophone, se situe au niveau de la prononciation desdites lettres de l'alphabet. Obstacle qui survient dès que l'enseignant fait l'appel. Peut-on s'étonner par exemple, que la petite « Lisa » que sa mère anglophone appelle « Lissa » en anglais, éprouve quelques difficultés à maîtriser entre autre, la règle du « s » placé entre deux voyelles ? Situation vécue par bon nombre d'enfants au prénom d'origine anglaise ou hispanique notamment.

Deux autres pré-requis ont retenu notre attention : *La capacité d'identifier les graphèmes (lettres et des groupes de lettres -ex : ch- in- eau…-constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit oral).* Et « *La*

[1] www.bienlire.education.fr consulté le 19/11/2010

*capacité d'identifier les unités correspondantes au sein des mots oraux : les phonèmes.*

Comme l'ont souligné les enseignants lors de l'enquête, les élèves éprouvent des difficultés à prononcer certains graphèmes inexistants dans leur langue d'origine ou à la prononciation différente. D'aucun pourrait nous rétorquer, que le petit francophone, avant de découvrir la correspondance entre l'oral et l'écrit se retrouve dans une situation similaire, et doit lui aussi apprendre et mémoriser que le son « o », présente des graphies différentes. A ceux-là nous répondrons, que justement, l'un des problèmes majeurs du petit allophone résidant à Saint-Martin est la mémorisation.

Il ne suffit pas de répéter mécaniquement pour mémoriser. Seule la fréquence d'utilisation pourra induire des automatismes langagiers, et l'environnement multilingue dans lequel évolue l'élève Saint-Martinois, ne favorise pas cette mémorisation des sons français. Sons qu'il n'entend que très peu ou de manière approximative, approximation qu'il reproduira à son tour au cours des séances de lecture.

A l'image du petit « Bryan » que l'on appelle tour à tour « Bry-an » à la française ou « Bra-yanne » à l'anglaise, un même prénom et deux prononciations différentes, entendue quotidiennement. Quand l'enseignant francophone appelle cet élève, *Bryan* entend en premier lieu la syllabe « bri », de retour à la maison, quand ses parents s'adressent à lui, il identifie la syllabe « bra », ce qui participe sans doute à créer la confusion dans ce jeune esprit en phase de découverte.

Une situation qui a évidemment des répercussions sur l'apprentissage de l'orthographe, l'enfant n'ayant même pas l'opportunité de se référer à son propre prénom afin de mémoriser certaines graphies. Cette dernière capacité participant aussi à une bonne analyse de l'écrit. Mémorisation indispensable selon Gombert pour un décodage rapide des mots et une lecture fluide, garante d'une bonne compréhension du texte lu.

Ce bref exposé, nous permet d'appréhender les difficultés rencontrées par l'élève Saint-Martinois non francophone au sein de la classe.

En dépit d'une scolarisation dès l'âge de trois ans en école maternelle, le français ne faisant pas partie de son quotidien, dès qu'il se retrouve en situation d'apprentissage scolaire il est face à l'inconnu. Il doit d'une part

comprendre les mots de l'école et d'autre part les remettre dans un contexte qui lui est étranger afin d'en extraire du sens. Son camarade francophone au contraire, effectue inconsciemment ces opérations mentales et obtient logiquement plus rapidement le résultat escompté.

L'analyse des réponses des enseignants croisée aux résultats des diverses évaluations des élèves ont permis de confirmer l'existence de réelles difficultés d'apprentissage au sein des écoles de la collectivité de Saint-Martin. Difficultés dont l'origine serait principalement liée à la non maitrise de la langue d'enseignement : le français, mais aussi à un environnement culturel présenté par l'école, différent de celui dans lequel baigne un grand nombre d'enfants.

Certains s'étonneront sans doute, qu'à l'issue de trois années d'école maternelle, l'enfant anglophone ne parvient toujours pas à s'approprier la langue française et que cette situation semble perdurer au-delà de l'école élémentaire pour la majorité d'entre-eux. Certes, une des principales missions de l'école maternelle est l'amélioration de la langue orale, mais il s'agit de la langue en usage dans l'école, le français et non d'apprentissage du français langue étrangère ou langue seconde. D'autre part, hors des murs de l'école, dans la société civile, au sein de la famille, cet enfant ne bénéficie pas d'un bain linguistique francophone. Les enseignants en font état dans leur réponse : *oubli rapide par manque de bain linguistique.*

Cette situation très particulière de l'enseignement prend toute son ampleur à l'école maternelle et nécessite de la part de tous les adultes qui encadrent ces enfants, la mise en place de stratégies empiriques pour les plus aguerris ou de tâtonnements pour les novices. Stratégies qui ne permettent pas, loin s'en faut, d'obtenir une maitrise suffisante de la langue française pour une acquisition des connaissances efficaces. C'est ce que nous allons montrer à l'aide de l'analyse des réponses fournies par les ATSEM lors des entretiens que nous avons conduits.

## 2.2. La maitrise des langages vue par les ATSEM

Comme nous l'avons précisé plus avant, les ATSEM sont quasiment toutes originaires de Saint-Martin et à ce titre ont été confrontées à la même situation scolaire que les élèves qu'elles encadrent aujourd'hui. Nous pouvons avancer d'ailleurs à une situation plus difficile pour les plus âgées d'entre-elles, pour qui le français était vraiment une langue étrangère. Ce rappel nous semble utile au vu des réponses qui peuvent paraitre à certains égards parfois contradictoires.

En effet, si toutes s'accordent dans un premier temps à dire qu'elles utilisent le français pour s'adresser aux élèves, soit par choix ou à la requête de l'enseignant(e), la suite de notre analyse montre que la plupart du temps elles ont recours à leur langue maternelle pour s'adresser aux élèves et s'en expliquent très clairement.

En premier lieu, il faut saluer leur grande prise de conscience sur l'importance de la parole pour les premiers contacts de l'enfant avec le monde de l'école. C'est pour cette raison qu'elles affirment utiliser la langue la mieux comprise par l'enfant, qui est bien souvent l'anglais. Cette utilisation de la langue maternelle est faite de manière pédagogique comme le montre cet extrait d'entretien : *au début je fais les phrases qu'on utilise tous les jours en français pour les habituer (viens ici), (range tes affaires).*

Cette posture, liée au contexte, est plus proche de celle d'un enseignant et ne relève pas de leur formation de base. D'autre part, en fonction des relations qu'elles entretiennent avec l'enseignant(e), elles font souvent office d'interprètes, tant auprès des enfants que des parents.

En ce qui concerne les élèves, il leur faut exécuter les tâches demandées et les ATSEM repèrent rapidement ceux qui n'ont pas compris : *Les francophones vont plus vite que les anglophones qui ne comprennent pas toujours ce que dit la maitresse*. Elles se retrouvent dans l'obligation de reformuler en anglais les attentes de l'enseignant(e). Encore une autre mission qui ne fait pas partie de leurs attributions et qui n'est pas sans conséquences sur la maitrise des langues quelles qu'elles soient, quand on lit ce qui suit : *Parfois on ne connait pas les mots utilisés en français pour les dire en anglais, alors on les dit en français, c'est pas très bien*. Nous

voyons parfaitement que l'ATSEM est très consciente des limites et des dangers de ces *traductions* parfois approximatives.

Les écoles maternelles de Saint-Martin reçoivent un public scolaire majoritairement non-francophone, encadrés par des enseignants qui eux sont majoritairement francophones et des ATSEM que l'on peut considérer comme bilingues, même si de leur propre avis, elles sont généralement plus à l'aise avec la langue de Shakespeare. La limite de leurs interventions est le fruit d'une pratique que l'on pourrait qualifier de clandestine, puisqu'elle n'est reconnue par aucune instance officielle, que ce soit le Ministère de l'Éducation Nationale ou le Rectorat de la Guadeloupe. Il suffit pour s'en convaincre de lire cet extrait du projet de l'Académie de Guadeloupe[1] : *Dans ce contexte spécifique, la réponse pédagogique consiste à :*

- *Prendre en compte la langue créole, en intégrant ses spécificités dans l'apprentissage de la langue française dont la maîtrise conditionne la réussite dans les autres disciplines, […]*
- *Prendre en compte les élèves non francophones le plus souvent originaires des îles voisines de la Caraïbe ; […]*
- *Pérenniser l'enseignement optionnel de langue et culture régionale en renforçant la formation continue des enseignants et leur qualification* »

Dans ce projet, il y est fait mention de la langue créole mais non de la langue anglaise et quand il semblerait qu'on y fasse allusion, c'est pour l'attribuer uniquement à des élèves originaires *des îles voisines de la Caraïbe,* donc d'étrangers, pour qui il est normal que le français soit une langue étrangère.

La situation linguistique particulière de Saint-Martin n'est jamais nommée clairement, ce qui justifie sans doute, que face à ce vide institutionnel, les ATSEM désireuses de participer à la réussite des élèves, se retrouvent dans la posture de l'interprète. Elles s'en expliquent ainsi : *Les anglophones sont moins avancés à cause de la langue, c'est difficile.*

Alors, quel crédit peut-on apporter aux évaluations de ces enfants de

[1] Voir annexe 7-2 : Projet académique de la Guadeloupe 2005-2008

maternelle que l'on interroge dans une langue qu'ils ne maitrisent pas ? Comment la maitresse francophone peut-elle distinguer les problèmes liés aux compétences langagières des compétences propres aux savoirs de base ?

L'enfant à qui l'on demande de montrer son pied gauche et qui ne réagit pas, ne sait-il pas ce qu'est son pied ou sa gauche ou les deux ou n'a-t-il simplement pas compris la consigne de l'enseignante ? C'est face ce genre de situation, afin d'éviter des erreurs d'interprétation sur les capacités réelles d'un enfant, que le rôle de l'ATSEM semble déterminant.

Mais ce rôle est sujet à caution, car d'une part comme nous l'avons déjà dit, il ne repose sur aucun dispositif légal et d'autre part, l'ATSEM n'a reçu aucune formation complémentaire afin de seconder l'enseignant(e) pour palier aux difficultés linguistiques des élèves issus de milieux plurilingues.

Et pourtant, toutes celles qui ont été interrogées, reconnaissent ne pouvoir agir autrement. Cette situation est vécue différemment en fonction des relations entretenues entre l'enseignante et l'ATSEM, car il existe toujours la crainte pour cette dernière d'outrepasser ses droits : *il ne faut pas qu'elle croit que je vais prendre sa place*. Cette inquiétude est d'autant plus vraie, quand il s'agit pour l'ATSEM de faire le relais avec les parents essentiellement anglophones, qui très naturellement, s'adressent en priorité à l'ATSEM lorsqu'ils désirent obtenir un renseignement, ou quand ils sont convoqués pour leur enfant. Nous pouvons comprendre que des enseignants ressentent une certaine frustration, ne pouvant exprimer par eux-mêmes ce qu'ils souhaitent communiquer aux parents. Le dialogue qui va s'instaurer avec l'ATSEM peut être vécu comme une concurrence déloyale et créer des tensions au sein de la classe, tension peu favorable à la progression des élèves. Sentiment exacerbé puisque bien souvent, l'enseignante n'est pas originaire de l'île et qu'elle peut ressentir à juste titre, une certaine complicité entre les parents des élèves et les ATSEM, qui parfois se connaissent depuis l'enfance.

Les ATSEM reconnaissent la complexité de la situation et avancent même quelques pistes non dénuées d'intérêts : *Les ATSEM pourraient avoir une formation pour utiliser les mots de la maitresse mais en anglais, Les ATSEM pourraient s'exprimer qu'en anglais dans les ateliers et aussi pendant la cantine.*

Des auteurs qui se sont penchés sur la problématique du bilinguisme semblent abonder dans ce sens. Claude Hagège[1] par exemple, rappelle le pouvoir de la mimésis chez le jeune enfant qui le rend apte à reproduire les langues entendues au cours de son enfance. D'autre part, le jeune enfant n'éprouve aucune inhibition face aux probables erreurs qu'il va commettre, ce qui lui facilite l'apprentissage de nouvelles langues. C'est donc son environnement, qui, grâce à une pratique correcte des langues, lui permettra de les maîtriser. Il souligne cependant, que de nombreux travaux relèvent une diminution de cette capacité, au fur et à mesure que l'enfant avance en âge. Il semble en effet, qu'aux alentours de 11 ans, l'oreille procède à un filtrage, ne retenant aisément que les sons se rapprochant de sa langue maternelle. D'où la nécessité de le placer précocement en contact avec différentes langues.

En sus de la précocité, la mise en place du bilinguisme gagne en efficacité, si l'on applique selon Claude Hagège, *le principe dit de Ronjat*[2]*.* Principe qui recommande à chaque parent de famille bilingue de n'utiliser que leur langue maternelle avec l'enfant. Méthode qui lui permettra de s'exprimer correctement dans les deux langues, avec un minimum d'interférences.

Les pratiques observées à Saint-Martin tendraient à confirmer cette assertion. D'une part, les enseignants ont repéré au sein de leur classe des élèves parfaitement bilingues (anglais-espagnol). D'autre part, les ATSEM rapportent que certains enfants s'adressent à elle en anglais puis en français à la maitresse et que les enfants francophones apprennent l'anglais au contact des anglophones. Elles affirment aussi, que certains d'entre-eux s'expriment correctement dans trois langues. Une situation qui s'est installée sans qu'aucune démarche particulière ne soit mise en place. Toutefois, si cette maitrise même imparfaite, de deux ou trois langues, est acceptable chez l'enfant de maternelle, la progression langagière qu'on est en droit d'attendre par la suite, est loin d'être une réalité comme en atteste certaines réponses des ATSEM : *Après un trimestre les anglophones commencent à dire certains mots*. En dépit de leurs efforts pour pallier les problèmes linguistiques rencontrés par les allophones, l'écart entre ces derniers et les francophones

[1] Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues.* Paris : Odile Jacob.

[2] Ibid. p 41

semblent se creuser tout au long de l'année : *Les francophones vont plus vite que les anglophones qui ne comprennent pas toujours ce que dit la maitresse.*

Cette situation décrite par les ATSEM, conduit à plus ou moins long terme, les non francophones vers l'échec scolaire. Nous en voulons pour preuve, les résultats des évaluations effectuées en début d'année scolaire au LPO de Saint-Martin et analysées à l'aide du logiciel JADE[1], qui montrent que les élèves de secondes générales et technologiques, tout comme ceux de secondes professionnelles, obtiennent en anglais des résultats nettement supérieurs à ceux de français.[2]

A titre d'exemple, les élèves entrant en 2nde C.A.P. réussissent leur évaluation d'anglais à plus de 80% alors que le taux moyen de réussite en français ne dépasse pas les 30% ! Quand on sait que l'on retrouve majoritairement dans ces classes, des élèves en grande difficulté scolaire, ces résultats ne peuvent que nous interpeller. Comment expliquer cette situation vécue par une grande majorité des élèves de Saint-Martin, après douze années passées sur les bancs de l'école française ?

Comme nous l'avons déjà dit, une des missions essentielles de l'école maternelle et l'appropriation du langage oral et généralement cette mission est menée à bien quand il s'agit d'enfants francophones. En effet, le petit francophone, de retour à la maison, racontera en français à ses parents ce qu'il a fait dans la journée. Le plus souvent, ses parents l'interrogeront et en profiteront pour, le cas échéant, corriger de nouveau quelques tournures maladroites. Ce qui fait que cet enfant, bénéficiera sans même sans rendre compte, d'un complément d'apprentissage. Bénéfice auquel, les non francophones n'ont pas droit, puisque la langue que la maitresse doit améliorer est le français, que ni eux, ni leurs parents ne maitrisent correctement. De surcroit, nous comprenons mieux pourquoi, les ATSEM anglophones, tout en étant, certes plus à l'aise avec l'anglais, reconnaissent manquer parfois de vocabulaire dans cette langue, pour s'adresser aux enfants.

---

[1] JADE : J'aide Au développement Des Évaluations

[2] Voir annexe 5-2 : Évaluation passée par tous les élèves de 2nde professionnelles et générales dans l'académie de Guadeloupe.

Nous voyons ainsi, que contrairement au fils Ronjat cité par Claude Hagège, les jeunes de Saint-Martin, à quelques exceptions près, ne peuvent tirer entièrement profit de leur contact avec les langues multiples qu'ils côtoient quotidiennement. En effet, les ATSEM changeant tour à tour de langues, les enfants n'ont pas de référents précis à associer à telle ou telle langue. Cette situation ne favorise ni un équilibre langagier ni une bonne maitrise des langues, car aucune n'est utilisée de manière efficiente. L'anglais devient une langue support facilitant la compréhension du français, afin d'exécuter les tâches demandées par l'enseignant. Nous pouvons imaginer l'opération mentale que doit exécuter cet enfant : entendre d'abord l'explication dans une langue, puis réaliser l'activité, dont la consigne est traduite dans une autre langue.

Ce qui aurait pu être fait de manière naturelle, par un bilingue équilibré, devient un processus technique, comme on peut l'observer chez le monolingue qui apprend une langue étrangère. Il a souvent la tentation de calquer les constructions linguistiques les unes sur les autres, ce qui crée souvent des contre sens. Un véritable bilingue, sait quand et comment utiliser telle ou telle tournure. Son langage s'adapte de manière inconsciente au contexte. Nous avons pu le constater d'ailleurs lors de notre rencontre avec les ATSEM. Avant de nous rejoindre pour l'interview, elles conversaient de manière animée en anglais avec leurs collègues, puis face à nous, ont utilisé spontanément le français. L'expression, bien que très acceptable dans l'ensemble, était moins fluide qu'en anglais, indice qui nous conduit à parler de bilinguisme semi- équilibré. Ce type de bilinguisme semble être la norme pour une grande majorité de Saint-Martinois.

Il est clair que, dans un tel contexte, la langue française est la plus lésée nous en voulons pour preuves les résultats obtenus au bac français bien inférieurs aux notes de langues (anglais ou espagnol)[1]. Il ne faut cependant pas occulter, la pauvreté lexicale en anglais de certains jeunes qui n'ont eu ni l'opportunité d'être éduqués par des parents ayant une maitrise correcte de l'anglais ni celle de suivre les prêches dans les églises protestantes, qui

[1] Voir annexe 5-2 : tableau comparatif des notes obtenues en anglais, espagnol et français au bac

comme nous le rappelions dans notre introduction, ont fortement contribué à l'anglicisation de l'île de Saint-Martin. Cependant, l'environnement culturel au travers des médias notamment ainsi que la proximité d'autres iles anglophones et des États-Unis, favorisent une rapide amélioration des compétences langagières, ce qui en revanche, fait défaut à la langue française.

Au vu de tout cela, nous comprenons mieux que les ATSEM, par l'expertise que leur confère leur connaissance du problème, ne peuvent se contenter d'effectuer les tâches inhérentes à leur mission statutaire. Mais en ont-elles vraiment le choix ? Peuvent-elles délibérément ignorer la situation particulière dans laquelle elles évoluent ? Nous avons crû déceler leur propre expérience d'enfant au travers de certains de leurs propos : *L'enfant n'est pas bête, c'est un problème de langue […]*. Un problème qu'elles sont à même d'identifier, puisqu'elles l'ont vécu en tant qu'élève, quelques années auparavant.

Nous ne pourrons oublier les larmes de cette ATSEM, à l'annonce de la réussite au BAC S avec mention, de la sœur d'une de ses collègues. Nous lui avons demandé ce qui l'émouvait tant, et sa réponse fut la suivante : *cela fait plaisir de voir qu'une Saint-Martinoise peut aussi réussir.* Une réponse, qui en dit long sur le manque d'estime vécu par cette ATSEM et sans trop vouloir extrapoler, vécu sans doute aussi par des centaines de Saint-Martinois freinés dans leurs études parce qu'ils ne maitrisaient pas suffisamment le français. C'est donc en connaissance de cause, que les ATSEM adoptent la posture de l'interprète, afin de venir en aide à l'enfant, à l'enseignante mais aussi aux parents.

Toutefois, peut-on se satisfaire de ce que nous avons déjà qualifié de pratique clandestine ? L'institution n'aurait-elle pas tout avantage à tirer profit de la présence de ce personnel bilingue ?

Nous avons constaté que cette problématique des langues était au cœur de tous les débats organisés dans la Collectivité. Débats qui ont parfois débouché sur des propositions et sur des expérimentations, mais qui n'ont pu être, pour diverses raisons, menées à terme.

## 2.3. La maitrise de la langue française au cœur des débats

Nos recherches nous ont permis de récupérer des comptes rendu de réunions et des analyses sur la situation de l'école à Saint-Martin, datant de 1990 pour le plus ancien à mai 2010 pour le plus récent. Nous précisons que, très logiquement, au regard de tout ce que nous avons énoncé précédemment, toutes les écoles de Saint-Martin sont classés en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

En décembre 90, un Inspecteur nouvellement nommé fait l'état des lieux de l'école élémentaire à Saint-Martin. Ce dossier intitulé *Projet de Zone,* présente tout d'abord un descriptif de la situation, puis une analyse des besoins, accompagnés de propositions d'actions. Le rédacteur rappelle en préambule, que ce document est la continuité de celui rédigé en mai 90 par son prédécesseur.

Dès les premières pages[1] de ce dossier, il y est fait mention entre autres, du problème sociolinguistique en rappelant l'usage d'un anglais vernaculaire et, d'une forte immigration incontrôlée d'une population créolophone et hispanophone. Ce qui a comme conséquence de reléguer la langue française au rang de langue seconde, voire étrangère pour certains élèves. Les différences culturelles entre ce qui est véhiculé par l'école de la République et la culture d'origine des élèves sont elles aussi pointées du doigt.

Le dossier fait état d'une carence en structures d'accueil telles que les Classes d'Insertion (CLIN) ou d'Adaptation (CLAD) ainsi que du non fonctionnement de l'annexe du CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants). Cette dernière structure qui aurait dû être, selon le rédacteur, le référent principal en matière de formation. D'autre part, le manque de dispositifs pour les élèves en grande difficulté est aussi décrié. En effet, on ne trouve à cette époque, ni Centre Médico-psychopédagogique (CMPP), ni Institut Médico-pédagogique (IMP) pour la prise en charge de ces élèves. Après enquête, il semblerait que ce soit toujours le cas à l'heure actuelle.

[1] Voir annexe 7-3 : extrait du projet de zone de la Circonscription des Iles du Nord. (1990)

Nous comprenons le bien fondé des remarques précédentes, cependant, nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger sur les méthodes utilisés pour dépistés ces enfants. Comment faire la différence entre une incompréhension de la langue, permettant d'effectuer les tâches demandées et un véritable retard cognitif ?

En matière d'expérimentation, le projet rapporte en page 12, qu'une méthode a été expérimentée en école maternelle, pendant deux années consécutives, de 1988 à 1990, avec des résultats jugés positives. Il s'agit de la méthode R.E.M.I., une méthode audio-visuelle et gestuelle qui n'était déjà plus commercialisée à la date du rapport. A cet inconvénient est venu s'en greffer un autre, le manque d'enseignants permettant d'assurer ce travail sur l'ensemble des classes maternelles. La conséquence de cette situation est que la méthode n'a pu se poursuivre qu'auprès des grandes sections.

Une autre information, a retenu notre attention, car elle participe en partie à la pérennité des difficultés en français, constatée encore aujourd'hui. Seuls 20% des enfants de 3 ans sont scolarisés à la rentrée 90-91. Les jeunes dont il est question ont aujourd'hui 20 ans et terminent ou sont en voie de terminer leurs études. S'il s'agit de jeunes ayant suivi un cursus professionnel, ils pourraient avoir terminé. Il serait intéressant d'effectuer une étude sur cette population afin de voir ce que sont devenus ces jeunes.

Nous n'allons pas nous étendre sur toutes les actions mentionnées dans ce rapport, cependant, nous pouvons avancer que tous les partenaires inhérents à la vie de l'enfant, sont intégrés au projet, que ce soit pendant le temps scolaire ou hors temps scolaire. Toutefois, en guise de conclusion, c'est le manque de moyens humains tant que matériel qui est mis en avant, ainsi qu'une prédominance dans la juxtaposition des actions au détriment d'une véritable coordination. Situation qui explique sans doute la tenue, moins de deux ans après, d'une table ronde ayant comme thème récurent : les problèmes de l'enseignement à Saint-Martin. Le 23 octobre 1992, les enseignants de l'unique collège de l'époque, se réunissent en assemblée, afin de débattre *sur les problèmes de l'enseignement à Saint-Martin*[1].

[1]Voir annexe 7-4 : Contribution des enseignants du collège de Marigot (1992). *Rapport préliminaire à la table ronde sur les problèmes de l'enseignement à Saint-Martin (extraits).*

Sur les trois points traités, sept pages sur treize concernent l'échec scolaire. Ce qui montre, s'il en était besoin, à quel point cette problématique est centrale. En premier lieu, les enseignants mettent un bémol sur les résultats obtenus au brevet des collèges dont la moyenne est supérieure à celle de la Guadeloupe. Ces résultats s'expliquent selon eux, par l'envoi des élèves en grandes difficultés en fin de 5ème, au lycée professionnel, afin qu'ils y poursuivent leur scolarité en 4ème et 3ème technologiques. Dans cette synthèse on y explique aussi, qu'à l'issue des évaluations d'entrée en 6ème, 10% des élèves peuvent être considérés comme illettrés. A cela vient s'ajouter, des comportements inadaptés ainsi qu'un taux d'absentéisme inquiétant. Les enseignants expliquent les raisons de cet échec massif, par une inadaptation des programmes français aux deux tiers de la population, tout en se demandant s'il faut pour autant, priver le tiers restant de la possibilité d'accéder à ce même enseignement. Selon eux, si aucune adaptation n'est trouvée, le problème de l'échec scolaire, risque de rester insoluble.

À titre d'exemple, les enseignants suggèrent l'ouverture de classes bilingues français-anglais/espagnol afin que les élèves reçoivent un enseignement dans les deux langues. Bien que la quotité horaire de cet enseignement n'ait pas été mentionnée, nous lisons tout de même, que les élèves devraient recevoir *un maximum* d'enseignement dans leur langue maternelle.

La dernière page de cette synthèse, met en lumière une autre dimension qui pourrait aussi participer à une diminution de l'échec scolaire. Il semble important aux yeux de ce groupe de professeurs, que tout soit mis en œuvre afin que des enseignants d'origine saint-martinoise, puissent être, s'ils en font la demande, affectés prioritairement dans les établissements de l'île. Leur présence face aux élèves, pourraient avoir deux conséquences positives. Premièrement, ils seraient plus à même de comprendre leurs difficultés et deuxièmement, et c'est selon nous ce qui prime, servir de modèle, pour que ces jeunes, sachent qu'ils peuvent aussi accéder à ce type de profession.

Comme nous le voyons dans le tableau 1 p.41 du présent mémoire, les natifs de l'île exerçant la profession d'enseignant sont fort peu nombreux, et c'était déjà le cas en 1993. L'enfant, qui est un jeune adulte en devenir, a besoin de modèles et de repères pour se construire et c'est ce qui lui ferait

défaut si l'on en croit les commentaires issus de cette synthèse ou les questionnaires remplis dix-sept ans plus tard. Nous allons voir que pendant ce laps de temps, l'échec scolaire perdurant, d'autres réunions ont été initiées, et il faut bien en convenir, pour faire toujours le même constat. Le compte-rendu que nous allons présenter est la synthèse d'une réunion qui s'est tenue le 9 novembre 1992 à la mairie de Saint-Martin[1]. La séance à durée trois heures et tous ceux qui de près ou de loin participent à l'éducation de l'enfant y avaient été conviés : enseignants, parents, syndicats, chefs d'établissement, représentants de la région, du département, du rectorat, de l'État, de la jeunesse et des sports, de l'urbanisme, et de la justice. Ce n'est pas moins de quarante-six personnes qui se sont mobilisées ce jour-là afin de débattre de l'enseignement. Nous ne pouvons nous empêcher toutefois de signaler un absent d'importance, puisqu'il est le premier concerné : l'élève.

Nous retrouvons dans ce compte rendu, des propositions similaires ou assez proches de celles que nous avons exposées précédemment. À savoir : l'enseignement obligatoire de l'anglais, parvenir à 50% d'enseignants Saint-Martinois dans les dix années à venir. Dix-huit années se sont écoulées depuis et nous sommes bien loin du compte. En écho au bémol émis dans le rapport du 23 octobre 1992, concernant les résultats du brevet, un enseignant affirme que sur une moyenne de 300 élèves entrant en 6ème, seuls 91 d'entre-eux arrivent en 3ème. Ces résultats passablement alarmants, doivent tout de même être considérés avec prudence. Il ne faudrait pas en conclure trop hâtivement que les 209 restants, sont livrés à eux-mêmes, dans la nature. Une partie de ces élèves sont scolarisés en 3ème technologie et se présentent au brevet technologique, dont nous n'avons malheureusement pas retrouvés les résultats, avant d'intégrer un CAP ou un BEP.

Cette précision étant apportée, nous constatons tout de même, que moins d'un tiers des élèves de cette génération avait l'opportunité d'entreprendre des études supérieures. La conséquence de cette situation est un manque de cadres locaux tant décrié lors des diverses réunions dont nous faisons état. L'objectif des 50% d'enseignants locaux espérés dans dix ans, ne

[1] Voir annexe 7-5 : extrait du compte-rendu de la réunion générale du 9/11/1992.

pouvaient en aucun cas être atteint dans un tel contexte. Ce même rapport, nous apprend que le Recteur de l'époque, Michel Héon, suggère qu'un groupe de travail soit créé afin de mener une réflexion sur le bilinguisme et de proposer des actions concrètes. En guise de conclusion, il propose qu'une opération pilote soit conduite à partir de la maternelle par exemple.

Cinq années après cette réunion, le 13 octobre 1997, c'est l'intersyndicale des collèges qui expose la situation de l'école, face à une délégation mandatée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Après avoir évoqué les problèmes de surpopulations scolaires et le manque de moyens humains et matériels, l'échec scolaire, revient inévitablement au devant de la scène.

L'intersyndicale rappelle que depuis 1994, date de la première promotion de bacheliers, seul 52 élèves ont décroché ce diplôme et que de surcroît la majorité des promus n'est pas originaire de Saint-Martin. Ils précisent que seul 15% d'une classe d'âge parvient à décrocher son bac. Les enseignants confirment aussi que la situation observée en 1992, n'a guère évoluée. Ils dénombrent en effet que dans une classe de 3$^{ème}$, 30% des élèves passent en seconde générale, 30% intègrent un C.A.P. ou un B.E.P. et que les 30% restant sont à la rue, faute d'un niveau suffisant pour accéder à la classe supérieure ou par manque de places dans la section demandée. Les ressources financières des parents, ne permettent pas en plus à ces jeunes de quitter l'île afin de s'inscrire en Guadeloupe ou en Martinique.

L'intersyndicale ne soulève pas directement la problématique de la maitrise de la langue française, mais interpelle tout de même le Ministère sur l'inadaptation du système éducatif à la réalité locale. Système qui produirait des chômeurs et des exclus, principalement Saint-Martinois, c'est-à-dire les anglophones.

Force est de constater que cette vision syndicale ne diffère guère des analyses précédemment exposées. En sus de ces multiples comptes-rendus, nous avons eu l'opportunité de consulter un projet réalisé par un groupe d'enseignants, qui a souhaité aller au-delà des constats, conscients qu'il n'était pas possible d'enseigner à Saint-Martin comme on enseigne à Paris. Ce

projet, baptisé projet *Saint-Martin*[1] a été approuvé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale puis présenté à la rentrée 99, lors d'une conférence de presse, par le Recteur de l'époque, Jean-Pierre Chardon. Ce projet entra donc, dès cet instant, dans sa première phase. Nous allons retranscrire ici, des extraits significatifs du résumé rédigé par les concepteurs, afin d'en cerner les enjeux. *Fondamentalement, il s'agit de faire évoluer les structures, les contenus et les méthodes de l'ensemble du système éducatif local, pour améliorer la réussite de tous les élèves, ce qui suppose un double effort* :

- *L'école elle-même, de la maternelle au lycée, doit mieux prendre en compte les caractéristiques et les besoins des élèves Saint-Martinois* :
    - *En valorisant et renforçant la maîtrise de la langue maternelle –anglais ou espagnol-, ce qui implique l'adaptation du contenu des programmes et des méthodes* ;
    - *[…] doter les enfants de Saint-Martin d'une maîtrise éprouvée des trois langues de communication en usage dans la région : le français, l'anglais et l'espagnol […]*
    - *L'élève anglophone verra sa maîtrise de l'anglais reconnue et renforcée […] dans les horaires prévus en langue vivante au primaire et au secondaire et par les activités complémentaires organisées dans le hors temps scolaire. Il acquerra la maitrise du français en faisant sa scolarité dans cette langue selon des méthodes rénovées. […] il étudiera l'espagnol dans les horaires prévus en « langue vivante 2 » à partir du collège ; l'élève hispanophone suivra un parcours symétrique […].* (Projet Saint-Martin, 1999)

La lecture de ces extraits, prouvent s'il en était besoin, que ce projet poursuit deux objectifs majeurs. Le premier consiste à valoriser les langues

[1] Voir annexe 7-6 : le projet Saint-Martin (extraits).

maternelles des jeunes de Saint-Martin, et le second, à les doter d'une maitrise avérée de la langue française. Nous soulignons au passage, que ce projet tient compte, en sus du français, des trois langues parlées dans la région Caraïbe à savoir, l'anglais, l'espagnol et le créole.

Cette démarche des concepteurs parait logique au regard de la configuration linguistique dans laquelle évolue l'ile de Saint-Martin. Les Antilles se situant en Amérique Centrale, quand on se penche sur le tableau des langues parlées sur le continent Américain[1], on ne peut que constater la présence majoritaire de l'anglais et de l'espagnol au détriment du français. En effet, la langue de Molière n'est parlée que sur cinq états, tandis que sur dix-neuf autres, c'est l'anglais et l'espagnol qui prédominent. Cette précision permet de cerner au mieux, les difficultés rencontrées par les jeunes de Saint-Martin à s'approprier leur langue nationale : le français.

Suite à la présentation de ce projet, des avenants[2] ont été élaborés par des enseignants, lors d'un stage intitulé : *travailler en milieu multilingue*. À l'issue de ce stage les principes suivants ont été retenus :

- *Pour le cycle 1 (petites et moyennes sections) : créer des classes multilingues au sein desquelles il y aura quatre sections bilingues (langue maternelle + langue cible)*.

Nous devons comprendre que chaque enfant sera d'une part, conforté dans sa langue et d'autre part, immergé en même temps dans la langue française. Le document précise aussi que les compétences linguistiques de l'équipe pédagogique seront utilisées et que les ATSEM feront office d'interprètes. Nous ne savons pas si ces dernières ont été consultées avant d'être mentionnées dans ce projet, toujours est-il qu'aucune d'entre-elles n'y a fait allusion lors de nos entretiens. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'une maladresse de la part des enseignants, mais tout simplement de l'officialisation d'une situation vécue quotidiennement dans les écoles

---

[1]Tableau des langues d'Amérique : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/1div_continent.htm consulté le 10/08/2010

[2] Avenant au projet Saint-Martin (2000) : Propositions pour le cycle 1 et pour les cycles 2 et 3

maternelles, si l'on s'en réfère aux résultats des enquêtes que nous avons conduites.

Pour la grande section, la mise en application d'un bilinguisme (français-anglais) à parité horaire est préconisée. Le document de mise en œuvre qui accompagne ce projet, montre que cette parité ne s'effectuera pas selon le principe de Ronjat (une langue/une personne) que nous avons déjà évoqué. On constate que le choix est laissé aux enseignants, que l'on incite toutefois à la pratique de l'échange de service.

Mais s'agit-il réellement d'un choix ou de l'impossibilité de faire autrement ? Nous pencherons plutôt vers la deuxième hypothèse, compte tenu du manque d'enseignants natifs que nous avons déjà évoqué précédemment. Ce biais est donc compréhensible et seules des évaluations comparatives pourraient nous indiquer, si l'application du principe de Ronjat donne ou non de meilleures résultats en terme de maitrise des langues.

En ce qui concerne le cycle 2 (cours préparatoire et cours élémentaire 1ère année), l'avenant suggère des classes bilingues et des classes traditionnelles avec l'enseignement d'une langue vivante. Rien ne mentionne comment le choix est opéré afin d'intégrer lesdites classes. Est-ce sur la base du volontariat ou en fonction des langues maternelles de l'enfant ?

Au cycle 3 (CM1 et CM2), il est acté que la pérennisation des classes bilingues sera fonction des résultats obtenus au cycle 2. En cas de maintien de ces classes bilingues, les classes traditionnelles quant à elles, bénéficieront d'un enseignement extensif des langues régionales et de discipline non-linguistique (DNL) dans ces mêmes langues. Nous entendons bien qu'il s'agit ici de l'anglais et de l'espagnol. En conclusion de cet avenant, on insiste sur la nécessité d'avoir des enseignants correspondants à ce profil.

Faute de données spécifiques quant aux résultats obtenus, nous ne pouvons déterminer avec précision, l'impacte de ce projet sur les résultats scolaires. Toutefois, Nous savons qu'il faisait partie intégrante du projet de circonscription, lui-même rattaché au projet académique, comme le stipule le site de la circonscription[1]. D'autre part, le journal de la ZEP de Saint-Martin

[1] http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html consulté le 13/09/2009

(*ZEP en bref*)[1] présente un bilan du projet Saint-Martin pour l'année scolaire 2001-2002 ainsi que le programme des actions futures pour 2002-2003.

Par le biais de ce journal, nous apprenons que la généralisation de l'anglais à l'école élémentaire a été une des priorités pour l'année 2001-2002. Toutes les classes du CM1 et du CM2 de la circonscription ont été concernées, ainsi que certains CP. En outre, une expérimentation d'enseignement de discipline non linguistique a été conduite dans deux CM2, situés dans deux écoles différentes. D'autres actions rapportées par ce journal, présentent les moyens investis pour la conduite du *Projet Saint-Martin.* En effet, il y est dit, que cette même année, trois sessions d'habilitation en langues (anglais/espagnol), ont été mises en place et accessibles tant par les enseignants que par des intervenants extérieurs ou tout agent communal qui le souhaitait. De plus, afin de mieux coordonner le travail entrepris, un groupe de pilotage s'est constitué, suite à la visite de Madame Brigitte Lallement, agrégée de l'université et Inspectrice Pédagogique Régional (IPR) d'anglais de l'académie de Reims. Ce groupe s'est attaché à créer des outils adaptés au contexte afin de faciliter l'enseignement des DNL en anglais.

Nous apprenons cependant que les interventions de l'IPR cesseront au cours de l'année. Cette Inspectrice qui en 2000, à l'issue d'une mission d'une semaine, avait émis un premier constat sur la situation des langues en présence à Saint-Martin, affirma que les différences entre l'anglais standard et l'anglais vernaculaire parlé à Saint-Martin ne constituaient pas un frein à la communication[2]. Elle suggéra que l'accent soit mis sur l'amélioration de l'anglais écrit pour les anglophones et que le français leur soit enseigné comme une langue seconde. Elle releva aussi la présence des autres langues, mais identifia tout de même une prédominance de l'anglais[3].

A la lecture de ce qui précède, nous pouvons dire que l'expérimentation d'un enseignement bilingue était bien engagée dans la

---

[1] ibid

[2] Voir annexe 7-7 : quelques exemples présentés dans un discours de Monsieur l'I.P.R. d'anglais, Saint-Martinois d'origine.

[3] http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/zep_en_bref.html consulté le 13/09/2009

collectivité. Pourtant, force est de constater que, huit années plus tard, les mêmes questions se posent quant au niveau des élèves de Saint-Martin, avec comme problématique centrale, la maitrise de la langue française. Quels facteurs peuvent expliquer ce peu d'avancée voir même ce recul ? Quelques réponses nous sont fournies par un document intitulé : *La formation à Saint-Martin : Réalités et enjeux*. Il s'agit d'un rapport[1] édité en mai 2002 par l'Observatoire Régional Emploi/Formation (OREF), mandaté par le Conseil Régional de la Guadeloupe afin d'effectuer un audit sur la formation et l'emploi à Saint-Martin.

Ce rapport, argue que le *turn-over* important au sein de l'éducation est un frein à la pérennisation des projets innovants. En effet, il faut savoir, qu'en règle générale, les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) ne restent guère plus de quatre ans dans la circonscription. De plus, chacun ayant sa propre conception sur le « comment diminuer l'échec scolaire à Saint-Martin ? » et n'ayant à priori aucune obligation à poursuivre le travail engagé par son prédécesseur, tous les ingrédients sont réunis pour mettre en sommeil les projets, quels qu'ils soient. En sus de la mobilité des inspecteurs, vient s'ajouter celle des enseignants qui n'est pas négligeable.

En dépit de la mise en place d'une indemnité[2] particulière de sujétion spéciale pour tout enseignant muté à Saint-Martin, pour une durée d'au moins quatre ans, celle-ci ne décline pas. Il semblerait que cette indemnité équivalente à seize mois de salaire n'ait pas eu l'effet escompté, si l'on s'en réfère au diagnostic[3] effectué en mai 2010 par le cabinet conseil ECD (Études Conseils Développement). Le cabinet souligne en effet, l'instabilité du corps enseignants qui présente de plus, une moyenne d'âge inférieure de quatre ans par rapport à la moyenne académique. Encore une situation qui ne favorise en rien l'expérimentation à long terme et l'évaluation, d'un dispositif éducatif différent pour les élèves de Saint-Martin. De plus, nous retrouvons dans ce

---

[1] OREF (2002). *La formation à Saint-Martin : Réalités et enjeux, extrait du rapport final.* Basse-Terre : Guadeloupe.

[2] Décret n°2001-1226 du 20 décembre 2001 (concerne tout fonctionnaire muté à Saint-Martin ou en Guyane).

[3] Amnyos groupe (2010). *Diagnostic territorial emploi-formation, appui à l'élaboration du Contrat de Plan Territorial de Développement des formations, COM de St Martin.* Pointe-à-Pitre : Guadeloupe.

document les mêmes constats quant à l'inadaptation du système éducatif aux spécificités locales.

Nous n'allons pas nous étendre davantage sur le diagnostic du cabinet ECD, qui comme celui de l'OREF en 2002, pointe du doigt les mêmes difficultés, ce qui confirme le peu d'avancées en matière éducative dans la collectivité de Saint-Martin.

Est-ce à dire que la situation est bloquée ? Quelles stratégies pourrait-on envisager pour doter chaque élève de la Collectivité de Saint-Martin, de compétences langagières lui permettant non seulement de suivre un enseignement en français, la langue officielle, tout en consolidant ses acquis en anglais et en espagnol, les langues majoritaires de la région et qui sont de plus, classées parmi les plus utilisées au niveau mondial ?

Afin de répondre à ces deux questions, nous allons présenter dans ce qui suit, quelques pistes qui selon nous, pourraient servir de base à la mise en place du bilinguisme dans la collectivité de Saint-Martin.

# Chapitre.3. Quelques pistes de réflexion

## 3.1. Utiliser les ressources humaines

Notre étude nous a conduite vers les écoles maternelles car il nous a semblé qu'une expérimentation d'enseignement bilingue français-anglais y trouverait là un terrain favorable.

Le *projet Saint-Martin* qui n'a pu être mené à terme, pourrait servir de socle de départ pour une relance de l'expérimentation. Un de ses avenants mentionnait la participation des ATSEM en tant qu'interprètes. Cette piste, même si elle nécessite quelques aménagements, présente à bien des égards un certain intérêt.

Premièrement, les ATSEM jouent déjà ce rôle, de manière non officielle. Mais, au dire de ces dernières, elles ne peuvent l'assumer que partiellement, certaines équivalences lexicales en anglais leur étant inconnues. Et, elles utilisent donc, très logiquement le mot français, ce qui est sans aucun doute le plus sure moyen de créer des confusions dans un jeune cerveau en formation. Deuxièmement, il ne serait pas judicieux de multiplier les adultes intervenants devant ce jeune public encore fragile qui apprend à vivre loin de ses parents. Troisièmement, nous devons tenir compte des contingences financières de la collectivité, pour qui il sera sans doute plus aisé d'apporter un complément de formation à un personnel existant, au lieu d'en recruter un nouveau.

C'est pourquoi, nous préconisons, comme cela a été suggéré par les intéressées elles-mêmes, la mise en place d'une formation en anglais pour les ATSEM anglophones.

## 3.2. Quels seraient les objectifs de cette formation ?

- ✓ Doter les ATSEM d'un anglais courant adapté aux consignes scolaires
- ✓ Donner à l'anglais une place similaire à celle du français aux yeux de la communauté scolaire
- ✓ Reconnaitre la mission spécifique des ATSEM de Saint-Martin par l'attribution d'une habilitation en langue.

### 3.3. Comment mettre en place cet enseignement bilingue ?

- ✓ Chaque adulte pour la part qui le concerne interviendra dans sa langue maternelle en adéquation avec le principe de Ronjat.
- ✓ L'enseignante utilisera essentiellement le français avec tous les élèves.
- ✓ L'ATSEM encadrera les activités qui lui seront confiées en anglais
- ✓ Les parents devront être sensibilisés à la problématique du multilinguisme, afin qu'à la maison, chacun utilise naturellement sa langue maternelle en évitant les interférences langagières.

### 3.4. Quelles sont les attentes d'une telle démarche ?

- ✓ Former des enfants réellement bilingues voire multilingues à l'entrée au cycle 2.
- ✓ Faire participer tous les acteurs de l'école à l'amélioration de la maitrise des langages.
- ✓ Éviter que des parents, voulant bien faire, parlent un français ou un anglais approximatif à leurs enfants.

### 3.5. Et après l'école maternelle ?

Aux cycles 2 et 3, on pourrait envisager d'enseigner uniquement certaines matières en français : le français, les mathématiques, le chant et la poésie. Tandis que, les matières dites d'éveil seraient enseignées en anglais. La cantine serait quant à elle bilingue, le personnel s'adressant en français aux anglophones et en anglais aux francophones tout en respectant le principe d'une langue par personne. Il serait souhaitable d'une part de consacrer chaque demi-journée à une seule langue, pour permettre une véritable immersion et d'autre part, de laisser l'enseignement de l'anglais à la charge d'enseignants bilingues équilibrés ou anglophones.

Dans le secondaire, si l'expérience est concluante, tous les établissements de la collectivité pourraient proposer le cursus international qui

existe déjà dans le dispositif de l'Éducation Nationale[1]. S'il est vrai qu'aujourd'hui ce type de classe est plutôt offert à des élèves au niveau scolaire élevé, nous ne devons pas perdre de vue la situation spécifique des élèves de Saint-Martin. Nous ne pouvons faire fi de leur environnement multilingue et multiculturel et à ce titre l'internationalisation de leur formation scolaire, périscolaire et post scolaire devrait être une évidence.

Depuis la rentrée 2010, le lycée polyvalent propose aux élèves de secondes générales trois sections euro-caribéennes (mathématique-espagnol/histoire-géographie-anglais/sciences de la vie et de la terre-anglais). Ces sections fonctionnent sur le même modèle que les sections européennes, la dimension caribéenne en plus. Il s'agit d'offrir à ces élèves un renforcement linguistique au collège et l'enseignement d'une matière non-linguistique en langue étrangère au lycée. Nous devons préciser, que deux collèges sur trois à Saint-Martin assurent ce type d'enseignement, depuis de nombreuses années.

De plus, en 2009, les élèves du lycée général et technologique scolarisés dans ces classes ont passé une certification en langue en anglais. Sur les 36 qui se sont présentés, 2 ont obtenu le niveau A1[2] et tous les autres le niveau B1[3]. Il faut préciser qu'ils ne sont pas autorisés à passer le niveau B2 pendant leur année de seconde. Une adaptation de plus à laquelle il faudrait peut-être penser pour les élèves de Saint-Martin.

---

[1] Voir annexe 7-8 : Sections internationales, formations et diplômes

[2] A1 : niveau cible pour obtention du socle commun. Peut échanger des informations simples sur des sujets familiers et habituels.

[3] B1 : niveau cible pour la fin de scolarité obligatoire. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, raconter un événement, une expérience, défendre un projet ou une idée

## 3.6. Les obstacles possibles

Nous sommes consciente que la multiplicité des langues en présence au sein de l'école et de la société, n'est pas un élément facilitateur. Il est fort probable que certains s'interrogeront sur la légitimité de favoriser l'anglais au détriment du créole et de l'espagnol. À ceux-là nous répondrons tout d'abord, qu'il suffit de se reporter à ce que nous avons énoncé dans les chapitres précédents quant à la place de l'anglais dans la région et dans le monde pour comprendre ce choix. Ensuite, qu'une langue ne véhicule pas uniquement des mots mais aussi une culture, une identité.

Chaque individu doit se construire au travers de sa culture avant d'aborder celle d'autrui. Et par conséquent, les enfants issus de familles créolophones ou hispanophones, doivent bénéficier du même enseignement que les anglophones, tout en conservant leur langue maternelle. C'est grâce à l'école qu'ils pourront s'intégrer à leur environnement, à l'image des enfants de l'Hexagone, dont les parents sont d'origine étrangère. D'où la nécessité d'associer les parents au projet.

On pourrait aussi nous reprocher de reproduire pour les non anglophones, la situation vécue par les non francophones dans le système scolaire actuel. Il n'en n'est rien. La démarche que nous proposons, tient compte d'une part de la langue majeur de la région, l'anglais et d'autre part du français, la langue nationale et d'enseignement. Tous les élèves sont quotidiennement confrontés à ces deux langues, que ce soit à l'école, dans la rue ou au travers de la télévision, et devraient les maitriser pour une meilleure intégration à leur environnement.

Or, actuellement, dès qu'ils franchissent les portes de la classe, l'une d'entre-elle est occultée. En effet, seul le français à droit de cité au sein de l'école, même-si les ATSEM utilisent régulièrement l'anglais pour faciliter la communication entre les différents membres de la communauté scolaire. C'est cette utilisation par défaut qui mérite selon nous d'être reconsidérée. D'où la proposition d'une habilitation en langue pour les ATSEM afin que leur pratique soit institutionnalisée.

Cette habilitation peut entrainer une autre objection quant au rôle de l'ATSEM. Mais, comme elles l'ont-elles-mêmes exprimé lors de nos entretiens, il ne

s'agit nullement pour elles de se substituer à l'enseignant, mais d'accomplir les missions inhérentes à leur statut, tout en faisant usage d'un anglais courant. Les élèves, qu'ils soient anglophones ou non, devraient tirer partie de cette pratique.

Il est certain que d'autres obstacles peuvent surgir. L'Institution par exemple pourrait craindre que la langue française passe au second plan aux yeux des élèves et entrainer une fragilisation de l'unité nationale au sein de la Collectivité. Mais peut-on parler d'unité, quand une frange de la population ne comprend pas ce que l'autre lui dit ?

## 3.7. Comment évaluer l'expérimentation ?

Dans un premier temps, il conviendra de trouver des enseignants volontaires mais aussi des ATSEM et des parents prêts à tenter l'aventure. Il ne faut pas occulter le travail supplémentaire de coordination inhérent à un tel projet, donc du fort investissement personnel. En effet, il faudra prévoir des évaluations régulières des élèves concernés, non seulement durant leurs trois années à l'école maternelle, mais aussi à l'issue du cours préparatoire. Les résultats de l'échantillon évalué seront mis en parallèle avec ceux d'un échantillon local ayant suivi le cursus traditionnel mais aussi avec les résultats de la Guadeloupe et ceux de la France Hexagonale.

Il serait souhaitable en outre, de suivre le parcours scolaire de ces élèves jusqu'en classe de troisième, afin de déterminer les impacts réels de l'enseignement bilingue sur les résultats scolaires.

# CONCLUSION

Nous avons montré que l'inadaptation du système scolaire appliqué en l'état, était une préoccupation récurrente au sein de la Collectivité de Saint-Martin. Les performances scolaires tout comme les commentaires des adultes qui ont la charge des élèves, prouvent s'il en était besoin, que cette question mériterait d'être traitée avec une grande attention.

Toute société est à l'image des femmes et des hommes qui la composent. Des individus qui se sont construits grâce à l'éducation qu'ils ont reçue dès leur plus jeune âge. Éducation dans laquelle l'école joue un grand rôle. Pour accéder aux savoirs que dispense l'école, la maitrise du français est un préalable. Or, à Saint-Martin, un certain nombre de citoyens Français s'expriment plus volontiers dans la langue de Shakespeare, héritage linguistique laissé par l'histoire. Il nous a donc paru légitime de nous interroger sur cette situation unique en France, afin d'identifier les répercussions que cet enseignement dispensé en français à des non francophones, pouvait avoir sur leurs performances scolaires.

Au début de notre recherche, nous avons émis l'hypothèse que le fort taux d'échec scolaire constaté dans les écoles de Saint-Martin était lié à la non prise en compte de la langue maternelle des élèves. L'analyse des réponses des enseignants concernant leur vision du système éducatif, tout comme celles des ATSEM confirment donc cette première hypothèse. Chacun s'accorde à reconnaître que les apprentissages fondamentaux sont freinés par l'inadéquation entre la langue de l'école, le français et la langue véhiculaire utilisée par un grand nombre d'élèves, l'anglais.

Le contexte historique, géographique et culturel ainsi que l'appartenance de la Collectivité de Saint-Martin à la nation française, ont déterminé notre deuxième hypothèse qui suppose que ces élèves se trouvent en situation d'apprentissage de Français Langue Étrangère ou de Français Langue Seconde. Si l'on s'en tient qu'à la problématique d'apprenants non francophones devant maitriser la langue française, cette hypothèse peut être

validée. Cependant, au regard de ce que nous avons avancé dans ce mémoire, concernant non seulement la construction identitaire de l'individu mais aussi l'influence de l'environnement socioculturel et géographique sur la maitrise des langages en général et particulièrement à Saint-Martin, nous conduisent à ne valider que partiellement cette deuxième hypothèse.

Il nous semble en effet, que la maitrise du français par les élèves de la Collectivité, ne pourra se réaliser harmonieusement sans une véritable prise en compte de la réalité historique, géographique, culturelle et économique de cette population. Certes, la méthodologie du Français Langue Étrangère ou Langue Seconde peut être une alternative à moyen terme, mais risque à son insu, de conduire les apprenants à garder une posture d'étranger alors même qu'ils sont citoyens français. Attitude peu propice à l'apprentissage de la langue nationale, compte tenu de l'environnement anglophone dans lequel baignent les Saint-Martinois.

À la rentrée scolaire 2008, le ministère de l'Éducation Nationale, déclarait : *La maitrise des langues vivantes est devenue un enjeu majeur pour les nouvelles générations de collégiens et de lycéens, dans le cadre de la construction européenne et de la mondialisation. C'est pourquoi, le Ministre a décidé de renforcer les compétences orales en anglais des élèves, langue étudiée par 97% d'entre-eux dans le second degré […]. Circulaire 2008-080 (2008).*

Comment expliquer alors, les contradictions apparentes, entre un discours officiel qui plébiscite un apprentissage précoce des langues, et la non prise en compte de la situation scolaire vécue par les élèves de Saint-Martin ?

Quoiqu'il en soit, il nous semble important que la Collectivité de Saint-Martin ne fasse pas l'économie de l'expérience bilingue sur son territoire. Non seulement pour tenter d'inverser la spirale infernale de l'échec scolaire auquel est confronté une grande majorité des jeunes, mais aussi, en droite ligne avec les directives ministérielles et l'esprit européen, afin d'améliorer et de renforcer ce multilinguisme que d'aucuns voudraient symbole d'unité.

L'élève de Saint-Martin, à l'issue d'une telle expérimentation, parviendra-t-il à ce degré de maitrise des langues ? Seule une étude rigoureuse pourra nous permettre de le dire. Nous tenons à préciser que

lorsque nous parlons de maitrise des langues, il s'agit avant tout d'une maitrise en cohérence avec le niveau scolaire atteint par chaque individu.

Nous savons qu'une langue permet à chacun de s'exprimer certes, mais permet aussi la transmission de la culture et des valeurs. Un véritable bilingue ou multilingue devrait être capable, de s'adapter à la culture propre à chacune des langues qu'il maitrise. Il devrait être capable en outre, d'en appliquer de manière inconsciente les codes, et son expression spontanée au contraire d'une simple traduction, s'appuiera sur toutes les subtilités de ces langues en fonction du contexte.

Les hasards de l'histoire ont fait de Saint-Martin une enclave anglophone au sein de la République Française. Il conviendrait aujourd'hui de se saisir de ce laboratoire vivant afin d'envisager peut être un apprentissage différent des langues et surtout afin de (re)donner à l'école sa mission première comme stipulé dans l'extrait suivant *: […] la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2.*

Nous terminerons par cette question : comment peut-on exercer sa citoyenneté lorsque l'on est incapable de parler, de lire ou d'écrire dans la langue de la Nation à laquelle on appartient ?

# BIBLIOGRAPHIE


Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales.* Paris: L'Harmattan.

Bonnaire, B., & Mériaux, O. (2010). *Appui à l'élaboration du contrat de plan territorial de développement des formations. COM de Saint-Martin.* Études conseils développements (ecd). Pointe-àPitre: Groupe Amnyos.

Bosse-Platière, S. (1997). La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants. *Migrants-Formation n°110* .

Bourdieu, P. (2001). Quelles langues pour une Europe démocratique? *Raisons politiques* (2), pp. 41-64.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Éditions de Minuit.

Bruner, J. (1974). *Going beyond the information given.* New York: Norton.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde.* Paris: Plon.

Delory-Mombergé, C. (2003). *Biographie et éducation.* Paris: Anthropos.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word* , 325-340.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définitions. *Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopédie* (pp. 13-41). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Hagège, C. (1996). *L'enfant au deux langues.* Paris: Odile Jacob.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Vasse, T. (2008). *ATSEM-enseignant : travailler ensemble - le partenariat ville-école en question.* Pays de la Loire: CRDP.

Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage.* Paris: La Dispute.

# SITOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation Nationale. http://www.education.gouv.fr consulté le 19/05/2010

L'inégalité des langues. http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/ consulté le 10/08/2010

Prévention de l'illétrisme et éléves en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques. htpp://www.bienlire.education.fr consulté le 19/11/2010

La politique linguistique du Québec. http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/ consulté le 27/03/2009

Commission européenne, éducation et formation. http://ec.europa.eu/education/ consulté le 22/01/2009

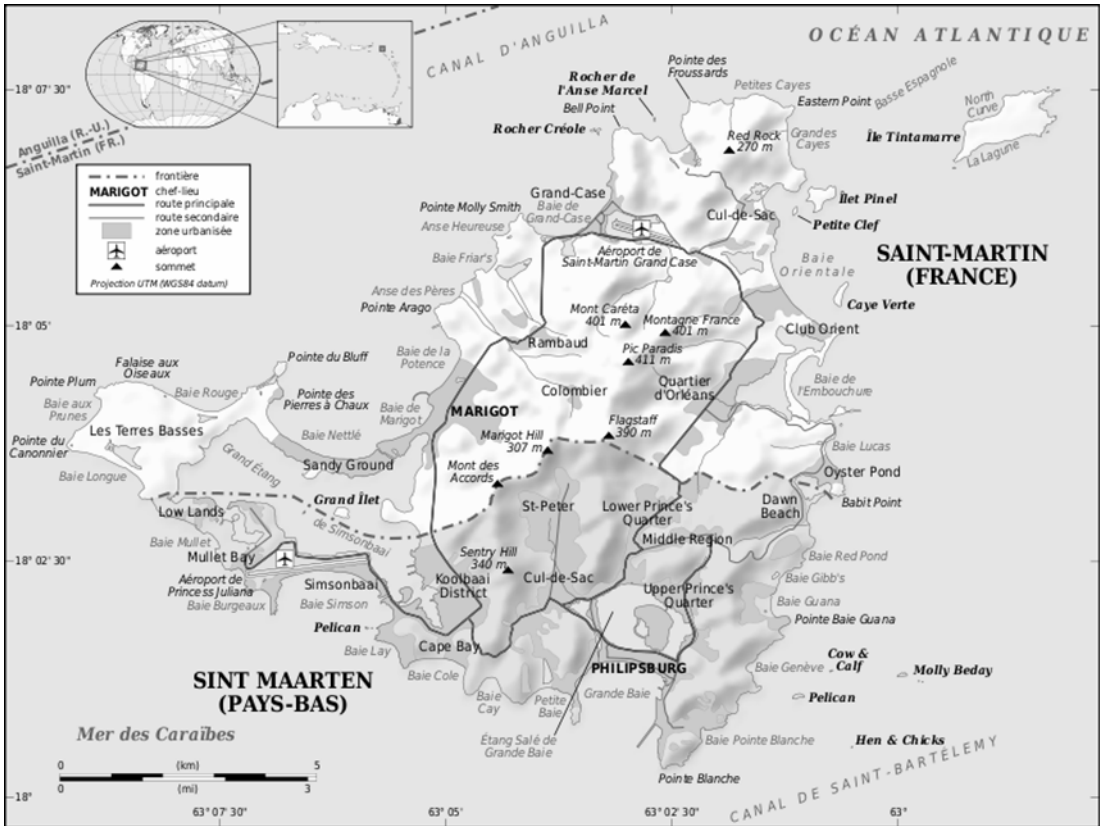
Centre national de ressources textuelles et lexicales. http://www.cnrtl.fr/ consulté le 22/01/2009

*La* circonscription *des îles du Nord*. Rectorat de la Guadeloupe http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_degre/iles_nord/ consulté 13/09/ 2009

*Les langues de France.* Ministère de la culture. http://www.dglf.culture.gouv.fr consulté le 15/01/ 2009

# ANNEXES

## Annexe 1 : Carte de Saint-Martin



# Annexe 2 : questionnaire enseignant du premier degré

*Dans le cadre de la préparation d'un Master 2 Ingénierie Conseil en Formation, je me propose de faire une évaluation de la situation scolaire de Saint-Martin. A cet effet, votre témoignage, par le biais de ce questionnaire anonyme, devrait me permettre d'étayer ma réflexion et de rédiger mon mémoire final.*

**Identification :** *cochez la case correspondant à votre situation.*

***Vous êtes :*** Une femme □ Un homme □

***Vous avez de :*** 20 à 30 ans □ 31 à 40 ans □ plus de 40 ans □

***Votre langue maternelle est :*** le français □ l'anglais □ le créole □ l'espagnol □ Autre (à préciser)….

***Si vous avez une autre langue maternelle c'est :*** le français □ l'anglais□ le créole □ l'espagnol □ Autre (à préciser)….

Où avez-vous fait votre scolarité (jusqu'en classe de 3ème)
Saint-Martin□ Guadeloupe□ Martinique□ France Hexagonale□ Guyane□ Autre (à préciser)□

Depuis quand enseignez-vous ? ----------

Depuis quand enseignez-vous à Saint-Martin ? ----------

Dans quel niveau de classe exercez-vous ? ----------depuis quand

Avez-vous une expérience dans d'autres niveaux si oui lesquelles ?----------

Avez-vous enseigné dans d'autres lieux (précisez) :----------

Combien d'élèves avez-vous dans votre classe cette année ? ----------

**Combien d'entre-eux sont** :

- Francophones ----------
- Anglophones ----------
- Créolophones ----------
- Hispanophones ----------
- Autres (précisez) ---------- ----------

**Pouvez-vous lister les principales difficultés spécifiques à Saint-Martin que vous rencontrez au cours de votre enseignement ?** (jusqu'à 8 difficultés par ordre décroissant d'importance)

**Seriez-vous favorable à un enseignement bilingue dès l'école maternelle ?**

- Si oui, pourquoi en quelques mots

- Si non, pourquoi en quelques mots

Je vous remercie de votre collaboration.

# Annexe 3 : Guide d'entretien

**Identification :** *cochez la case correspondant à la situation***.**

***Vous êtes :*** Une femme □ Un homme □

***Vous avez de :*** 20 à 30 ans □ 31 à 40 ans □ plus de 40 ans □

**Quel est votre diplôme le plus élevé** *(précisez)* **?**

C.A.P. ---------- B.E.P. ---------- sans diplôme

BAC Pro ---------- BAC général ou technologique ---------- autre ----------

***Votre langue maternelle est :***

Le français □ l'anglais □ le créole □ l'espagnol □ autre (*à préciser*)….

**Si vous avez une autre langue maternelle c'est :**

Le français □ l'anglais □ le créole □ l'espagnol □ autre (*à préciser*)….

**Quelle langue utilisez-vous le plus naturellement dans vos relations avec les autres ?** *(plusieurs réponses possibles)***.**

Le français □ l'anglais □ le créole □ l'espagnol □ autre (*à préciser*)….

***Début de l'entretien***

**Parlez-moi de votre travail, en quoi consiste-t-il ?**

**Relance** : La(les) langues utilisées dans la classe. Ce qu'elle souhaiterait.

## Annexe 4 : Grille d'analyse manuelle du contenu de l'interview d'une ATSEM

**Âge** : plus de 40 ans- **ancienneté** : 16 ans- **diplôme** : brevet des collèges- **classe** : grande section

**LM1** : français/anglais - **LM2 :** créole – **autre(s) langue(s)** : espagnol (notions)

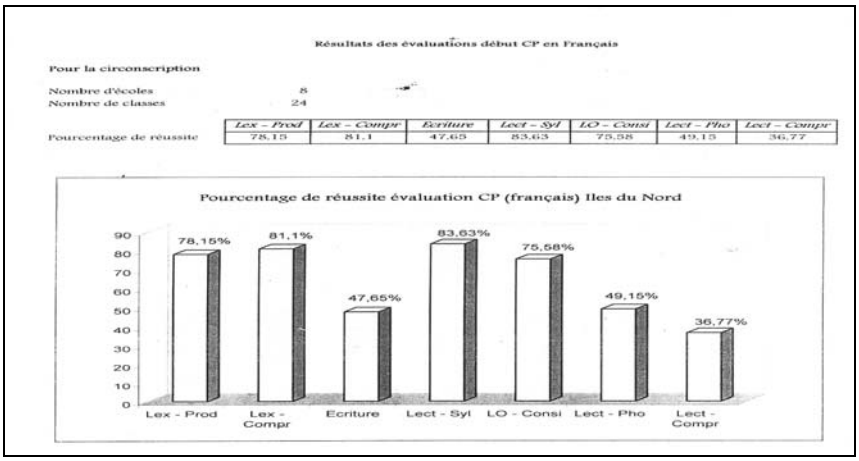
| **Catégorie** | **Sous-catégories** | **Unités d'enregistrement** | **Hypothèses générales suggérées par l'entretien** |
|---|---|---|---|
| **Pratique professionnelle** | | | |
| ***Mission*** | *Dans la classe* | Je prépare les tables pour les jeux | |
| | *Hors de la classe* | je surveille les repas pendant la cantine<br>j'emmène les enfants se brosser les dents | **Tâches traditionnelles** |
| **Relations interpersonnelles** | | | |
| ***Avec l'enseignante*** | *Type de relation* | Je reste avec elle dans la classe pendant les ateliers | |
| | *Justifications* | je surveille l'utilisation des ciseaux surtout | |
| ***Avec les enfants*** | *Type de relations* | à la cantine ils ne veulent pas manger les légumes,<br>je les conduits au toilette,<br>les plus grands y vont tout seul<br>je leur explique ce que veut la maitresse<br>certains enfants s'adressent à moi en anglais puis en français à la maitresse | **Les enfants font déjà la part des choses une langue en fonction de l'adulte à qui on s'adresse** |
| | *Justifications* | ils ne sont peut être pas habitués<br>Je parle français mais | **« se débrouiller » aspect non institutionnalisé de la pratique de la langue,** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | parfois il faut se débrouiller pour expliquer en espagnol, en anglais ou en créole<br>La maitresse leur dit qu'il faut parler le français | **sentiment de bricolage**<br>**Message différent de la maitresse** |
| ***Avec les parents*** | *Type de relations* | Quand ils n'y arrivent pas ils me demandent | |
| | *Justifications* | La maitresse parle le français mais **comprend aussi l'anglais** | **L'ATSEM prend le relais auprès des parents, mission non statutaire, limite véritable contact avec l'adulte qui a pour mission l'enseignement** |
| **La situation linguistique dans l'école** | | | |
| | *Sa vision* | Les plus grands commencent à maitriser le français<br>**Les anglophones sont moins avancés à cause de la langue, c'est difficile**<br>Certains enfants parlent trois langues très facilement<br>**Ceux qui parlent que le français ont un meilleur contact**<br>La plupart des grandes sections parlent bien le français à la fin de l'année | **Dès la maternelle disparité entre le niveau des anglophones et celui des francophones**<br>**Progrès au bout de la 3ème année, les autres apprentissages sont-ils acquis ou la maitrise de la langue prend-elle toute leur énergie ?** |
| | *Ses suggestions* | Mettre un enseignant qui parle anglais<br>**Les ATSEM pourraient avoir une formation pour utiliser les mots de la maitresse mais en anglais** | **Nécessité d'être formée pour l'utilisation d'une langue standard** |

# Annexe 5 : Statistiques des résultats scolaires

## 5.1. Écoles élémentaires

### a. *Résultats des évaluations de français 2009-2010*



Résultats des évaluations début CP en Français

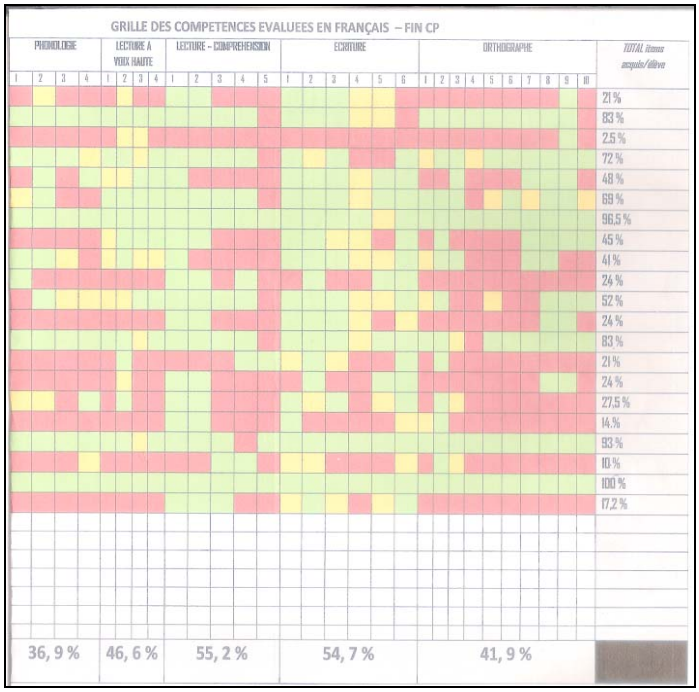
Pour la circonscription

Nombre d'écoles 8
Nombre de classes 24

| | Lex – Prod | Lex – Compr | Ecriture | Lect – Syl | LO – Consi | Lect – Pho | Lect – Compr |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pourcentage de réussite | 78,15 | 81,1 | 47,65 | 83,63 | 75,58 | 49,15 | 36,77 |



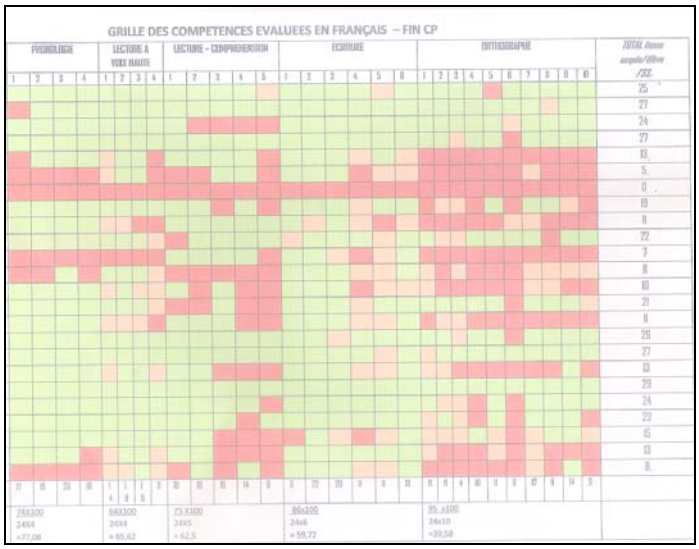
**Cours préparatoires. Saint-Martin. 09/09**



GRILLE DES COMPETENCES EVALUEES EN FRANÇAIS – FIN CP

| PHONOLOGIE | | | | LECTURE A VOIX HAUTE | | | | LECTURE - COMPREHENSION | | | | | ECRITURE | | | | | | ORTHOGRAPHE | | | | | | | | | TOTAL items acquis/élève |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 21 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 83 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 25 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 72 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 48 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 69 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96,5 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 45 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 41 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 24 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 52 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 24 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 83 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 21 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 24 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 27,5 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 14 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 93 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 10 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 100 % |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 17,2 % |
| 36, 9 % | | | | 46, 6 % | | | | 55, 2 % | | | | | 54, 7 % | | | | | | 41, 9 % | | | | | | | | | |

**Classe 1. juin 2010**




**Classe 2. Ile du Nord juin 2010**

## *b. Résultats des évaluations de CM2 Ile du Nord janvier 2010*

| Evaluation CM2 Français : JANVIER 2010 | | |
|---|---|---|
| Dégager le thème d'un texte | 31% | LIRE |
| Repérer des informations explicites | 58% | |
| Repérer des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) | 32% | |
| Repérer des effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé) | 20% | |
| Exprimer un point de vue, une interprétation et le justifier en se fondant sur le texte | 23% | |
| Copier sans erreur un texte d'au moins 15 lignes en lui donnant une présentation adaptée | 62% | ECRIRE |
| Rédiger différents types de textes d'au moins 2 paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation | 39% | |
| Utiliser le contexte pour comprendre un mot | 23% | VOCABULAIRE |
| Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré | 48% | |
| Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini | 51% | |
| Utiliser avec aisance un dictionnaire | 43% | |
| Distinguer les mots selon leur nature | 37% | GRAMMAIRE |
| Identifier le verbe et le sujet( sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel)<br>Reconnaître le CO (direct ou indirect) du verbe<br>Reconnaître le complément du nom<br>Reconnaître les CCL et CCT | 53%<br><br><br>39% | |
| Repérer les temps simples et les temps composés de l'indicatif, le conditionnel et l'impératif présent<br>Conjuguer et utiliser à bon escient les verbes des 1er et 2ème groupes, être et avoir ainsi que les verbes fréquents en comprenant et en appliquant leurs règles de formation pour les temps étudiés | 17% | |
| Orthographier sous la dictée les mots les plus fréquents, notamment les mots invariables ainsi que les fréquents avec accents | 40% | ORTHOGRAPHE |
| Ecrire sans erreur les homophones grammaticaux | 34% | |
| Dans une dictée, appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet *qui* de 3ème personne. Accorder l'adjectif sans erreur (épithète, apposéet attribut) avec le sujet. | 20%<br><br>26% | |

## 5.2. Enseignement secondaire

### *a. Évaluation initiale. Taux de réussite (%)*

| | |
|---|---|
| **Anglais** | |
| Ecouter | 93.6 |
| Lire | 86 |
| Ecrire | 70.7 |
| **Score moyen** | **83.7** |
| **Français** | |
| S'informer | 51 |
| Comprendre un message | 21 |
| Rendre compte | 21.7 |
| Réaliser | 30.6 |
| **Score moyen** | **29** |
| **Mathématiques** | |
| Rendre compte | 2.5 |
| S'informer-Analyser | 37.3 |
| Réaliser | 22.1 |
| **Score moyen** | **24.7** |

**Élèves entrant en seconde C.A.P. (131 élèves) 09/09)**

| | |
|---|---|
| **Français** | |
| Lire | 44.7 |
| Ecrire | 46.9 |
| **Score moyen** | **45.8** |
| **Anglais** | |
| Ecouter | 78.7 |
| Lire | 82.1 |
| Ecrire | 54.8 |
| **Score moyen** | **73.4** |
| **Maths** | |
| S'informer et Analyser | 59.6 |
| Apprécier | 26.0 |
| Réaliser | 31.9 |
| **score moyen** | **39.3** |

**Élèves entrant en seconde B.E.P. (273 élèves) 09/09**

| | |
|---|---|
| **Anglais** | |
| Expression écrite | 61.2 |
| Compréhension écrite | 67.8 |
| Compréhension orale | 77.9 |
| **Score moyen** | **69.8** |
| **Mathématiques** | |
| S'informer | 33.2 |
| Rendre compte | 21.5 |
| Rechercher | 38.4 |
| Réaliser | 34.5 |
| **Score moyen** | **33.9** |
| **Histoire-Géographie** | |
| Traiter des informations dans différents supports documentaires | 44.5 |
| Produire une synthèse | 36.0 |
| Situer dans l'espace et le temps | 48.1 |
| **Score moyen** | **41.7** |
| **Français** | |
| Lire | 24.2 |
| Ecrire | 48.1 |
| **Score moyen** | **38.6** |
| **Espagnol** | |
| Expression écrite | 44.8 |
| Compréhension de l'oral | 60.9 |
| Compréhension de l'écrit | 47.0 |
| **Score moyen** | **52.6** |

**Élèves entrant en seconde générale (220 élèves) 09/09**

b. Notes moyennes obtenues en français et en langues au bac g*énéral et technologique*

| | **Français** | | **Anglais** | **espagnol** |
|---|---|---|---|---|
| | écrit | oral | | |
| **L** | 8 | 10 | 13.5 | 11 |
| **STG** | 7.5 | 10 | 14.5 | 12 |
| **ES** | 8.5 | 10 | 12 | 10.5 |
| **S** | 9 | 12 | 13 | 12 |
| **Moyenne LPO** | **8** | **10.5** | **13** | **11.5** |

**Lycée polyvalent de Saint-Martin. Bac 2010**

# Annexe 6 : Statistiques diverses

## **6.1.** Enquête sur les langues maternelles au collège de Soualiga

**Effectif : 599 élèves**

- 169 élèves de 6ème
- 123 élèves de 5ème
- 144 élèves de 4ème
- 163 élèves de 3ème

**Langues pratiquées dans le cadre familial tous niveaux confondus :**

| | **Français (a)** | **Anglais (b)** | **Créole Haïtien (c)** | **Espagnol (d)** | **Total b+c+d** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Langue I** | 34 % | 31 % | 22 % | 12 % | 65% |
| **Langue II** | 32 % | 19 % | 7 % | 6 % | 32% |

**Source : Tolassy, F. Documentaliste au collège de Soualiga. (2008)**

**On compte aussi :**

- en langue I : 3 élèves parlent le Portugais
- en langue II : 3 élèves parlent le Papiamento
  1 élève parle l'allemand
  1 élève parle le créole réunionnais
  4 élèves parlent le créole guadeloupéen
  1 élève parle le créole martiniquais

## 6.2. Bilan des absences

### *a. Lycée polyvalent des îles du Nord (%)*

| | SEP | OCT | NOV | DEC | JAN | FEV | MAR | AVR | MAI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sections générales et technologiques** 23 classes | 4.43 | 7.08 | 9.4 | 9.18 | 9.94 | 6.46 | 7.84 | 6.03 | 7.27 |
| **Sections professionnelles** 43 classes | 10.71 | 12.18 | 14.34 | 14.51 | 14.84 | 11 | 12.70 | 14.34 | 12.15 |
| **Établissement** | 7.6 | 9.6 | 11.8 | 11.8 | 12.4 | 8.7 | 10.3 | 10.2 | 9.7 |

*Source : vie scolaire année scolaire 2008-2009*

### *b. Moyenne nationale*

**Proportion d'élèves absents non régularisés quatre demi-journées ou plus**

**Par type d'établissement (2006-2007) (en %)**

| | Collège | Lycée | LP | Total |
|---|---|---|---|---|
| Septembre | 1,3 | 1,3 | 6,3 | 2,4 |
| Octobre | 2,1 | 3,0 | 9,2 | 4,2 |
| Novembre | 1,9 | 3,2 | 9,0 | 4,2 |
| Décembre | 2,7 | 4,1 | 10,0 | 5,0 |
| Janvier | 2,4 | 4,6 | 10,9 | 5,4 |
| Février | 2,4 | 4,6 | 11,6 | 5,6 |
| Mars | 2,8 | 5,8 | 12,6 | 6,5 |
| Avril | 1,9 | 4,6 | 11,5 | 5,4 |

*Source : MEN-DEPP, enquête auprès des établissements sur l'absentéisme des élèves*

# Annexe 7 : Compte-rendu divers

## 7.1. Compte rendu des réunions de la commission ad hoc

**Rapport des réunions de la commission Ad' Hoc sur le bilinguisme**

La loi organique fait de l'enseignement de l'anglais un facilitateur de l'apprentissage du français au sein des écoles du premier degré, le code de l'éducation permettant aux professeurs des écoles l'emploi des langues régionales en vue de la compréhension des concepts, le Conseil territorial a en date du 7 mai 2009 convenu la création d'une commission ad-hoc pour le bilinguisme français-anglais dans l'enseignement ( CT 18-9-2009) ; cette dernière étant composée des 7 élus de la commission de l'Enseignement, de l'Education et des Affaires Scolaires et de 8 personnalités qualifiées issues de l'Education nationale.

A ce jour trois réunions ont eu lieu. La première a permis de jeter les bases de travail et la fréquence des réunions à venir. La seconde le cadre législatif, la troisième de définir de façon plus précise les objectifs attendus à court, moyen et long terme.

L'objectif de la première réunion a été de lister les moyens à mettre en œuvre afin que tout élève scolarisé puisse justifier d'un niveau de langue lui permettant de s'exprimer de façon fluide en anglais et en français.
Le postulat énoncé étant que le faible niveau de réussite aux examens et autres évaluations repose sur le fait que la problématique sociolinguistique de Saint-Martin n'est pas prise en compte dans le système scolaire.
Ce postulat trouve écho dans le vécu professionnel de certains membres de la commission. En effet en poste dans les établissements d'enseignements ils vérifient au quotidien les difficultés qu'ont les élèves à appréhender et à s'approprier des concepts du fait de l'absence d'objet de référence. De ce fait des propositions telles que la coexistence de l'anglais et du français sur les panneaux d'affichage, la prise en compte du caractère multiculturel de l'île par des actions à mener au sein des maisons de la culture ou des établissements scolaires sur hors temps scolaire, ont été énoncées en vue de l'apprentissage des deux langues.

La seconde réunion a permis de fixer le cadre législatif, réglementaire et de définir les moyens humains et matériels nécessaires au bon fonctionnement de l'enseignement bilingue au sein des établissements du premier degré, le prolongement naturel se faisant au second degré par les classes euro-caribéennes. L'objectif à terme étant que tout élève sortant du cursus scolaire puisse maîtriser parfaitement les deux langues.
Par suite, les méthodes d'enseignement, les moyens de diffusion des langues telles que les émissions radiophoniques, l'utilisation des tranches horaires permettant l'accueil des élèves par les ATSEM dont le statut ou les fonctions auront été revalorisées, les partenariats avec les universités caribéennes, européennes et canadiennes constituent la liste non exhaustive des pistes qui ont été abordées.
Toutefois, cette démarche passe selon l'avis des membres de la commission, de la prise de décision des membres du Conseil territorial de la Collectivité au sujet de la politique à mener en termes d'enseignement bilingue sur son territoire.

L'objectif de la troisième réunion était mettre en place un contrat d'objectif cosigné par l'Etat, le Rectorat et la Collectivité.
Le projet étant de doter les élèves de Saint-Martin au terme de leurs études secondaires d'une maîtrise des langues majeures de la Caraïbe :

- Le français : langue de la réussite scolaire
- L'anglais : langue culturelle et des échanges économiques
- L'espagnol : langue culturelle parlée sur le continent américain

**11/06/2010 (extrait)**

## 7.2. Projet académique de la Guadeloupe (extrait)

### Faire apprendre

Mieux prendre en compte la réalité géographique et socio culturelle de l'Académie et assurer son ouverture sur l'international.

#### a. Présentation

Rappel des particularités de l'Académie :

**Elle est un archipel.**

Il importe donc que, sur l'ensemble du territoire, le service public de formation préserve l'équité entre les élèves. Cela relève en grande partie de choix réfléchis et adaptés en termes de pilotage dans l'attribution des moyens, de la gestion des ressources humaines, de la planification des équipements, particulièrement de ceux qui facilitent la communication à distance, et qui améliorent l'organisation du temps scolaire et les modalités de restauration des élèves.

**Elle est située dans une zone géographique l'espace caribéen.**

Soucieux de notre mission, nous devons prendre en compte le patrimoine, la langue et la culture dans lesquels évoluent les élèves, mais aussi tous les acteurs de l'action éducative.

Dans ce contexte spécifique, la réponse pédagogique consiste à :

 Prendre en compte la langue créole, en intégrant ses spécificités dans l'apprentissage de la langue française dont la maîtrise conditionne la réussite dans les autres disciplines, en recourant aux outils pédagogiques validés, aux innovations reconnues, et à l'expertise de nos chercheurs dans le domaine linguistique

 Prendre en compte les élèves non francophones le plus souvent originaires des îles voisines de la Caraïbe ;

 Utiliser les ressources du patrimoine, pour contextualiser et renforcer le sens des enseignements et utiliser les possibilités d'adaptations de programmes. .

 Pérenniser l'enseignement optionnel de langue et culture régionale en renforçant la formation continue des enseignants et leur qualification..

 Maintenir l'ouverture sur l'environnement. En effet, les risques de repliement pourraient hypothéquer les chances de réussite des élèves. Les échanges culturels et économiques et les évolutions exigent que nous nous inscrivions à la fois dans notre espace caribéen et européen. La sensibilisation au monde de l'entreprise et l'accent mis sur les langues étrangères faciliteront le développement de partenariats.

http://www.ac-guadeloupe.fr/projet_acad/ **avenant projet 2009-2012**

## 7.3. Le projet de zone (extrait)

**D E S C R I P T I O N  D E  L A  S I T U A T I O N**

Contrairement à certaines Z.E.P. où l'on se demande pourquoi telle école appartient à la zone et pourquoi telle autre en est exclue -les deux relevant de la même circonscription, de la même commune, voire du même quartier-, la situation de Saint-Martin est de ce point de vue très claire, en raison d'une part de son insularité et de son découpage administratif, d'autre part de sa spécificité socio-économico-culturelle.

**1) - Cohérence géographique de la Z.E.P. Saint-Martin .**

La zone d'éducation prioritaire coïncide avec la partie française de l'île, à savoir la commune de Saint-Martin qui comprend environ les 3/5e de l'île (d'une superficie totale de 93 km2) et accueille à peu près 50 000 habitants.
Elle correspond en outre à la majeure partie de la circonscription des Iles du Nord qui comprend aussi l'Ile de Saint-Barthélémy de caractéristiques socio-économiques très distinctes, ce qui explique la non appartenance de cette dernière à la Z.E.P.

5 écoles maternelles, 5 écoles élémentaires, 1 collège et un lycée professionnel y trouvent place, dans le cadre de l'enseignement public. (cf. répartition géographique des établissements en annexe 1 et structure des établissements en annexe 2).

D'un point de vue géographique, 3 pôles d'enseignement se font jour, du nord au sud :

- Quartier d'Orléans / Grand-Case : 2 écoles maternelles , 2 écoles élémentaires ;
- Marigot / Concordia (le centre) : 2 écoles maternelles, 2 écoles élémentaires; le collège ; le lycée professionnel
- Sandy-Ground :1 école maternelle ; 1 école élémentaire.

**2) Cohérence des critères d'appartenance à la Z.E.P. Saint-Martin .**

Les 12 établissements s'inscrivent dans un contexte dont les caractéristiques sont spécifiques à Saint-Martin et justifient une inscription en Z.E.P.

a) - <u>Le problème socio-linguistique</u> est sans conteste et de loin le plus prégnant. Les données en sont essentiellement de deux ordres :

- d'une part l'usage d'une langue vernaculaire originale, distincte de l'anglais standard dans sa prononciation comme dans sa syntaxe, par les Saint-Martinois d'origine ;
- d'autre part la présence d'une population en croissance exponentielle, issue d'une immigration massive et incontrolée, (cf. annexe 3) population hispanophone ou créolophone en majorité.

En conséquence, le Français se trouve relégué au rang de langue seconde sinon étrangère cependant que la culture qu'il véhicule n'est en adéquation ni avec les valeurs en vigueur sur le plan local ni avec celles des milieux d'origine des immigrés.

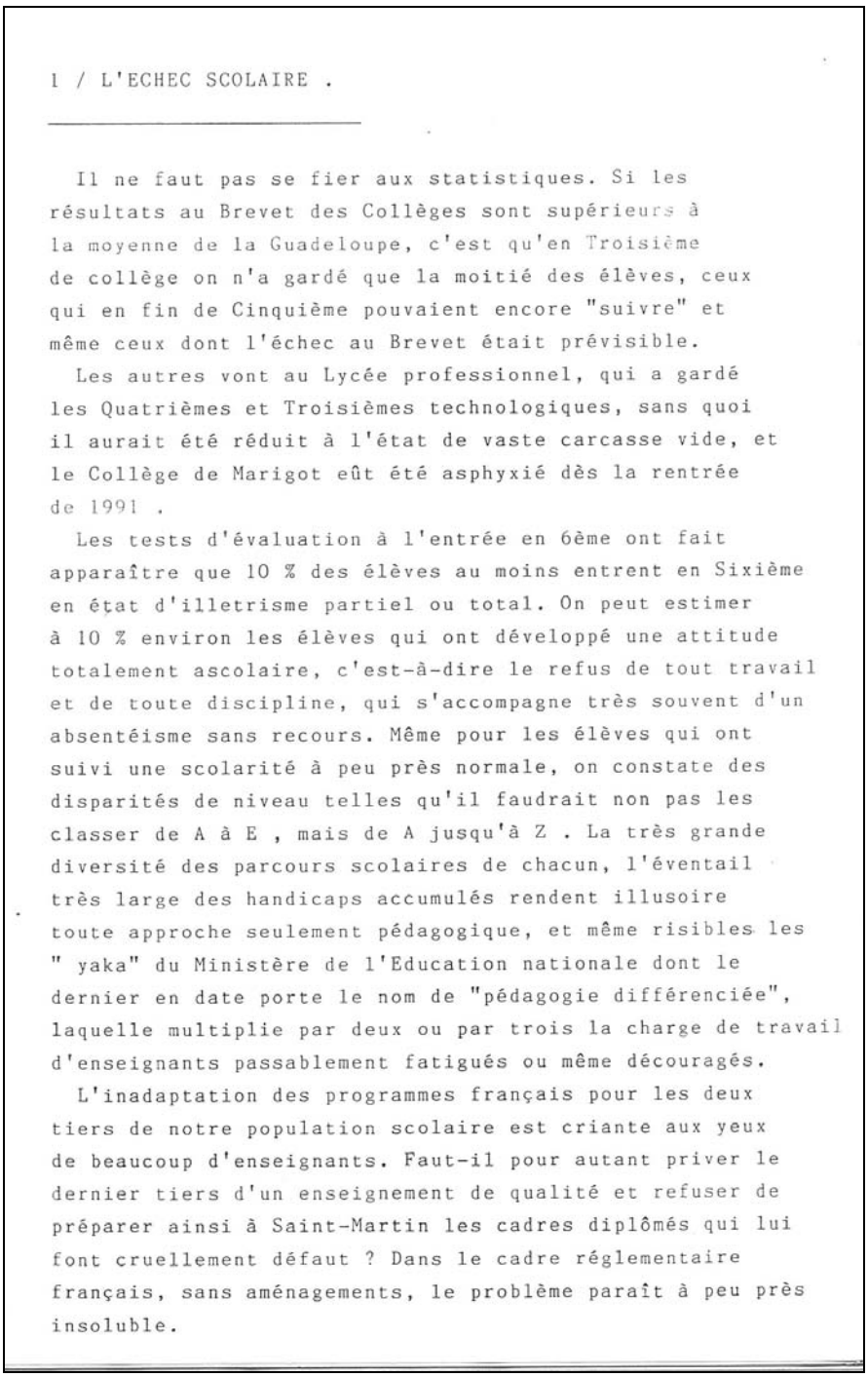
b) - Le problème socio-économique est issu du second facteur précédemment évoqué et constitue une donnée nouvelle pour Saint-Martin. En effet, depuis 5 ans environ, les populations immigrées, en provenance de Saint-Domingue et Haïti essentiellement, en situation irrégulière le plus souvent, s'installent sur le territoire de la commune et y vivent dans des conditions précaires.

c) - Le problème socio-culturel, déjà abordé dans le cadre de la langue, a connu une nette évolution ces dernières années. La pauvreté de l'environnement culturel saint-martinois, largement incriminée autrefois, s'avère de plus en plus contestable grâce à une politique dynamique de la municipalité en direction des associations par le biais des M.J.C., tant à destination des enfants que des adultes.
En revanche, consécutivement aux flux migratoires, la juxtaposition et l'incompréhension des diverses cultures en présence sont génératrices d'agressivité et d'indiscipline dans les classes, notamment à l'école élémentaire et au collège.
D'une façon plus générale, la rupture entre le référent culturel du milieu scolaire et le système de valeurs du milieu familial, accrue par l'obstacle de la langue, en tant qu'elle explique en grande partie la non-implication des familles dans le problème scolaire et le manque d'investissement de la part des élèves, cette rupture est supposée jouer un rôle capital dans la genèse de l'échec scolaire.

d) - L'échec scolaire enfin, conséquence directe des trois grands problèmes qui viennent d'être abordés, est massif à Saint-Martin.
Seules les visites dans les classes ou des évaluations comparatives (cf.résultats à l'évaluation CE2 en annexe 4) peuvent en rendre compte, au-delà du taux de retard scolaire qui reste un indicateur peu fiable puisque dépendant des politiques institutionnelles du moment.

**Circonscription de Saint-Martin 20/12/1990**

## 7.4. Rapport préliminaire à la table ronde



I / L'ECHEC SCOLAIRE .

Il ne faut pas se fier aux statistiques. Si les résultats au Brevet des Collèges sont supérieurs à la moyenne de la Guadeloupe, c'est qu'en Troisième de collège on n'a gardé que la moitié des élèves, ceux qui en fin de Cinquième pouvaient encore "suivre" et même ceux dont l'échec au Brevet était prévisible.

Les autres vont au Lycée professionnel, qui a gardé les Quatrièmes et Troisièmes technologiques, sans quoi il aurait été réduit à l'état de vaste carcasse vide, et le Collège de Marigot eût été asphyxié dès la rentrée de 1991 .

Les tests d'évaluation à l'entrée en 6ème ont fait apparaître que 10 % des élèves au moins entrent en Sixième en état d'illetrisme partiel ou total. On peut estimer à 10 % environ les élèves qui ont développé une attitude totalement ascolaire, c'est-à-dire le refus de tout travail et de toute discipline, qui s'accompagne très souvent d'un absentéisme sans recours. Même pour les élèves qui ont suivi une scolarité à peu près normale, on constate des disparités de niveau telles qu'il faudrait non pas les classer de A à E , mais de A jusqu'à Z . La très grande diversité des parcours scolaires de chacun, l'éventail très large des handicaps accumulés rendent illusoire toute approche seulement pédagogique, et même risibles les " yaka" du Ministère de l'Education nationale dont le dernier en date porte le nom de "pédagogie différenciée", laquelle multiplie par deux ou par trois la charge de travail d'enseignants passablement fatigués ou même découragés.

L'inadaptation des programmes français pour les deux tiers de notre population scolaire est criante aux yeux de beaucoup d'enseignants. Faut-il pour autant priver le dernier tiers d'un enseignement de qualité et refuser de préparer ainsi à Saint-Martin les cadres diplômés qui lui font cruellement défaut ? Dans le cadre réglementaire français, sans aménagements, le problème paraît à peu près insoluble.

**Contribution des enseignants du collège de Marigot 23/10/92 (extrait)**

## 7.5. Extrait du compte-rendu de la table ronde

**Mr LE RECTEUR** conclut en ces termes ;

- il est impératif d'objectiver la spécificité de Saint Martin.
- Nous devons aboutir à l'élaboration d'un certain nombre de projets concrets en traitant les problèmes de manière particulière et sectorielle. Il se dit prêt à intervenir sur les points suivants :

**1 - le problème du bilinguisme** : une opération pilote ou une expérimentation à partir d'un niveau (CM2 ou CM1 ou maternelle par exemple) pourrait être mis en œuvre.

**2 - La formation des enseignants :**
Pour réagir, il attend des directeurs d'écoles, principal du collège et proviseur des propositions sur la formation linguistique, sur une adaptation pour les élèves étrangers (si cela s'impose il est prêt à faire venir des formateurs à Saint Martin).

**3 - La formation des adultes :**
Si les socio-professionnels se mettent d'accord, le conseil régional et la Préfecture peuvent financer la formation.

**4 - la reconsidération du système des barèmes.**

**5 - le projet école des parents d'élèves** : il souhaiterait que les fédérations des parents se réunissent pour définir un projet.

**6 - Le souhait d'ouvrir une classe de première.**
Avant la fin du mois de mai, il faut que soit établi un bilan de cette année afin d'envisager l'ouverture de cette classe pour l'année scolaire 1993-1994.

**23/10/1992**

## 7.6. Le projet Saint-Martin (extrait)

### Objectifs du projet Saint-Martin :

**a)** ***Objectif généra***l : améliorer la réussite scolaire de l'ensemble des jeunes Saint-Martinois par :

- La prise en compte de leur langue et de leur culture maternelle -- anglaises ou espagnoles dans un cursus " euro-caribéen " retravaillé en conséquence, du préélémentaire à la fin du lycée, et compatible avec les certifications réglementaires ;
- la réduction des difficultés liées à l'enseignement en français, d'une part en s'inspirant des méthodes de français langue seconde, d'autre part, en développant un travail interdisciplinaire sur le français de l'école (l'oral de la classe, la compréhension des consignes d'exercices et des textes des disciplines);
- la complémentarité des apports du temps scolaire avec ceux du temps extrascolaire […],

b) **objectif pédagogique** : enrichir et structurer la maîtrise de la langue et de la culture maternelles, pour créer les conditions favorables à :

- un apprentissage plus harmonieux et rapide du français, langue de la réussite scolaire ;
- la possibilité d'exceller rapidement dans au moins une matière scolaire, la " langue vivante" correspondant à la langue maternelle, ce qui devrait mettre en confiance pour aborder avec succès d'autres disciplines, lesquelles d'ailleurs, dés que possible, pourraient être enseignées, au moins en partie, en langue maternelle (anglais ou espagnol).

c) **objectif linguistique** : doter tous les jeunes Saint-Martinois, au terme de leurs études secondaires, d'une maîtrise vérifiée dans les trois

langues internationales de la région : français, anglais et espagnol, acquises selon le schéma suivant :

- la langue maternelle -anglais ou espagnol- acquise en famille et renforcée selon le schéma ci- dessous :
  - le français acquis ou renforcé par l'école ;
  - l'autre langue vivante commencée en 4ème : l'espagnol pour les anglophones, l'anglais pour les hispanophones. Notons que pour les non-anglophones résidant à Saint Martin, l'anglais n'est plus une langue complètement étrangère ;
  - les créolophones sont rattachés aux langues à même base lexicale (ex : haïtien au français, etc.).

Adossé à des contenus de programmes largement « contextualisés » à la zone géographique, l'apprentissage de ces trois langues : vise la communication internationale (enrichissement de l'anglais et de l'espagnol localement parlés), s'appuie sur des projets recourant aux moyens actuels de communication (réseaux électroniques) et aux échanges d'élèves avec des établissements de la région, favorise une approche de type « préprofessionnel » pour les élèves engagés dans les filières technologiques et professionnelles.

**B : le dispositif visé à terme :**

Il s'agit de prendre en compte tous les élèves depuis l'âge du préélémentaire jusqu'à la fin du lycée. Il va de soi que le dispositif visé ci-après décrit ne pourra être complètement mis en œuvre qu'après plusieurs années de travail simultanément conduit au primaire, au collège et au lycée.

**1er degré :**

***a) à l'âge du préélémentaire :***

[…] la priorité étant à cet âge sur l'oral, il s'agit d'exercer (surtout par le dialogue), structurer (au plan phonologique) et diversifier (par rapport à la

variante familiale ou locale) leur maîtrise de leur langue maternelle par des activités de communication "naturelle", ludiques, "technologiques" et culturelles. La qualité de l'encadrement joue ici un rôle essentiel.

Il faut donc mettre en place un dispositif exceptionnel pour :

- assurer un pilotage fin, entre municipalité et éducation nationale, de ce versant "langagier" du contrat Éducatif Local,
- identifier et former, par des formateurs de l'éducation nationale, les intervenants du "hors temps scolaire", qui ne seront pas des enseignants titulaires de l'Éducation Nationale.

***b) quand les enfants entrent dans le système éducatif :***

A Saint Martin, c'est actuellement souvent au CP, plus rarement à 5 voire 4 ans ; les classes qui les reçoivent doivent être capables de répondre à deux objectifs prioritaires : mise en place de la maîtrise du français langue de la communication scolaire, préparation à l'acquisition des savoir faire fondamentaux : lecture et écriture, en modulant les réponses pédagogiques selon les caractéristiques, variables chaque année, des publics.

On bénéficie, à ce stade délicat, de l'expérience engagée par l'IEN et son équipe pédagogique sur les "classes d'accueil "regroupant primo-arrivants anglophones, hispanophones et créolophones […],

Il s'agit d'améliorer et de généraliser ces méthodologies à l'ensemble des sections, en évoluant vers le schéma suivant : tout enfant accomplit un cycle II de 3 ans débutant par une année de français oral intensif, en maternelle GS si possible, ou sinon dans un CP "aménagé" en conséquence. La mise en place de l'écrit –lecture-écriture- s'effectue au CP "normal" + CE 1, sans négliger pour autant le travail sur l'oral.

***c) de façon générale, au cycle 2 du primaire :***

L'acquisition du français étant au cœur des apprentissages, on juge préférable de réaliser par le français l'acquisition de la lecture/écriture. […]

L'oral continue à bénéficier d'une attention régulière (reformulations, etc.).

Mais la langue maternelle n'est pas oubliée : en attendant la "remontée" dans l'horaire officiel de l'enseignement d'une langue vivante au cycle 2, c'est dans le temps extrascolaire que la maîtrise de la langue maternelle pourra se renforcer […]Pour l'une ou l'autre langue, des actions systématiques et prolongées peuvent être mises en place durant les congés scolaires, intermédiaires, voire d'été.

d***) au cycle 3 du primaire :***

La priorité est ici double :

- retravailler (à Saint Martin comme dans le reste de la Guadeloupe) la pédagogie du français autour de la compréhension des textes écrits, de leurs réseaux de cohérence ; enrichir l'oral (paraphrases, etc.) ; assurer le passage à l'écrit en langue maternelle dans le cadre (au besoin aménagé) des heures prévues par les textes officiels pour l'enseignement des langues vivantes.
- Il convient donc de regrouper les élèves anglophones dans certaines sections, et les hispanophones dans d'autres. La couverture géographique de l'offre est ici essentielle, et appelle donc un projet global.
- Pour les contenus d'enseignement, s'agissant d'une langue maternelle et non d'une langue étrangère comme en métropole, il convient de proposer des activités propres à enrichir et à structurer les acquis antérieurs et ceux du hors temps scolaire: c'est ainsi que des opérations du type "la main à la pâte" pour l'observation scientifique, ou des parties des programmes de géographie et S.V.T pourront être assurées, en anglais ou en espagnol, par des intervenants " locuteurs natifs" distincts du maître" en français".
- .[…]
- Le hors temps scolaire revêt, à ce cycle encore, une grande importance, avec une insistance qui porte cette fois sur le renforcement

de l'écrit en langue maternelle : il s'agit de multiplier les occasions naturelles de communiquer, de diversifier les supports, les entrées dans l'écrit, susceptibles d'enrichir et de fixer les structures et le lexique propres à la langue écrite. (….)

- Remarque : au nombre des éléments de nature à faciliter la mise en place du projet, on retiendra : l'existence d'un intérêt pour l'entrée dans la charte "Bâtir l'École du XXIème siècle", avec une entrée effective :

- l'ouverture en 1999, sur initiative locale, d'un serveur Internet "ZEP Iles du Nord» ;
- le dialogue avec les parents, notamment immigrés, engagé avec succès par quelques écoles. (…)

Circonscription des Iles du Nord, Saint-Martin, 1999.

## 7.7. Exemples du parler local

(…) La langue maternelle du Saint-Martinois est l'Anglais. Il faut souligner les niveaux de langue. Qu'entend-on par niveaux de langue ? C'est le caractère stylistique d'une langue (littéraire, familier, vulgaire) d'après le niveau social, et culturel de ceux qui la parlent. On distinguera deux niveaux dans le parler à Saint-Martin :

a) la langue parlée par les personnes instruites ou moyennement instruites dans la conversation courante.

b) la langue relâchée qui comporte des tournures et des formes considérées comme incorrectes.

Les Saint-Martinois de la partie française qui ont été scolarisés dès leur plus jeune âge en zone hollandaise s'expriment dans une langue plus soignée. Il faut signaler aussi que tous ceux qui sont membres de certaines confessions protestantes Américaines (Baptistes, Pentecôtistes, Adventistes..) ou Britanniques (Méthodistes, Anglicans) suivent leurs services religieux en Anglais. Leur formation est assurée par des pasteurs venant de la Jamaïque ou de Trinidad.

Quant à la langue relâchée, ce phénomène n'est pas propre à cette île : les quelques exemples ci-dessous fréquemment utilisés ont été relevés dans la grammaire de l'étudiant.

*We was, you was, they was / Look at them planes/ John and me went to the beach/ I haven't got nothing/*[1]

Des expressions du dialecte américain y sont présentes : le prétérite est souvent employé à la place du *present perfect* (*Have+EN*) notamment avec *just et already* : *I just saw him at the beach.*[2]

*Go* est souvent suivi d'un infinitif sans to, (*and* est omis): "*Go help him*" "*We had to go call the police*"[3]. Quelques prépositions sont omises : *he came tuesday* au lieu de *on tuesday*)

Extrait du discours de **Monsieur Robert Romney**. I.P.R. d'anglais, Saint-Martinois d'origine. (2006).

---

[1] We were/ you were / they were / look at those planes / John and I went to the beach / I do not have anything.

[2] I have just seen him at the beach

[3] Help him / we had to call the police

## 7.8. Sections internationales, formations et diplômes

### Les enseignements

Dans les sections internationales, les enseignements sont dispensés conformément aux horaires et programmes en vigueur dans les classes considérées, et comportent pour chaque niveau les aménagements suivants :

**Enseignement primaire**

Au moins 3 heures hebdomadaires d'enseignement en langue vivante étrangère.

**Enseignement secondaire (en collège et en lycée)**

4 heures hebdomadaires d'histoire-géographie, dont 2 heures enseignées dans la langue de la section sur la base d'un programme établi en concertation avec les autorités du pays intéressé au fonctionnement de ces sections ;

Au moins 4 heures hebdomadaires d'enseignement de lettres étrangères dans la langue de la section, en plus des horaires normaux de la langue vivante étrangère de la section ; Lorsque la discipline non linguistique faisant l'objet d'un aménagement est les mathématiques, la durée totale de cet enseignement est fixée ainsi pour la seconde générale : 3h en classe entière et 2 heures en classe dédoublée dispensées pour moitié dans la langue de la section par un enseignant étranger.

### Les diplômes

**Au collège : le brevet national des collèges, option internationale**

Les élèves des classes de troisième des sections internationales de collège peuvent se présenter à la "série collège option internationale" du diplôme national du brevet. Ce dernier comprend 2 épreuves spécifiques : histoire-géographie et langue étrangère. Il donne lieu à la délivrance du diplôme avec la **mention "série collège, option internationale"**.

**Modalités d'attribution du diplôme** Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°11 du 16 mars 2000.

**Au lycée : l'option internationale du baccalauréat (OIB)**

Au lycée, les sections internationales ne sont ouvertes qu'en séries générales (ES, L et S). Les candidats scolarisés dans ces sections peuvent se présenter aux épreuves de l'OIB. Ils passent toutes les épreuves correspondant à leur série, à l'exception de la langue étrangère de la section et de l'histoire-géographie qui font l'objet d'épreuves spécifiques, à l'écrit et à l'oral.

**L'épreuve de langue** consiste pour les trois séries :

En une composition écrite dans la langue de la section d'une durée de 4 heures affectée du coefficient 6 en série L, et 5 en séries ES et S ;

En une interrogation orale de 30 minutes, affectée du coefficient 4 dans chacune des séries.

Ces épreuves portent sur la langue, la littérature et la civilisation du ou des pays où est parlée la langue de la section.

**L'épreuve d'histoire-géographie consiste pour toutes les séries :**

En une épreuve écrite, rédigée au choix du candidat, en français ou dans la langue de la section, d'une durée de 4 heures, affectée du coefficient 5 dans les séries ES et L et du coefficient 4 en série S ;

En une épreuve orale, dans la langue de la section, affectée du coefficient 3 dans les séries L et S et du coefficient 4 en série ES.

Le diplôme du baccalauréat délivré aux candidats porte l'indication option internationale, avec mention de la section dans laquelle était scolarisé le candidat.

***http://eduscol.education.fr/cid45720/enseignement-et-diplomes.html***

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Caractéristiques des personnes interrogées et méthodologie choisie ..... XXXVII
Tableau 2 : Profil des enseignants ayant répondu ..... XXXVIII
Tableau 3 : Profil linguistique de leurs élèves ..... XXXIX
Tableau 4 : Difficultés relevées par les enseignants ..... XXXIX
Tableau 5 : Favorable à un enseignement bilingue ..... XL
Tableau 6 : Arguments de ceux qui émettent des réserves ..... XL
Tableau 7 : Grille synthétique de l'interview des ATSEM ..... XLI
Tableau 8 : Résultats des évaluations de fin de CP (2009-2010) ..... XLVI

*Université de Rouen*
*Département des Sciences de l'Éducation*
*Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL*
*Métier de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation*

**Démocrite Louisy Dominique**

# Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? -le cas de la collectivité de Saint-Martin –

**Sous la direction de Sophie Briquet**

**Mots clés :** Multilinguisme – bilinguisme –identité – échec scolaire – langue minoritaire – langue régionale – langue nationale – pouvoir social – diglossie. École maternelle- ATSEM-

**Résumé** :

Les élèves de la collectivité de Saint-Martin ont bien souvent comme langue maternelle l'anglais, l'espagnol ou le créole. Cependant, ils suivent leur enseignement en français. Un enseignement type FLE ou FLS ne serait-il pas plus adapté ? Ignorer le multilinguisme de ces élèves n'est-il pas le plus sûr moyen de les conduire vers l'échec scolaire ? N'y a-t-il pas une autre alternative éducative pour ces élèves ? Afin de vérifier les incidences de cette situation sur les apprentissages fondamentaux et sur le développement psychologique de l'individu, nous avons effectué nos investigations dans les écoles maternelles premier lieu de sociabilisation de l'enfant et à Saint-Martin, premier contact avec la langue nationale. L'analyse des questionnaires remis aux enseignants, les entretiens conduits avec les ATSEM bilingues, croisés avec les différentes évaluations passées par les élèves, font état de véritables difficultés scolaires. Compte tenu de l'environnement majoritairement anglophone dans lequel baignent les élèves, une des réponses à l'échec scolaire serait à moyen terme, la méthodologie du FLE/FLS. Toutefois, afin de préserver l'identité culturelle de ces élèves, nous présentons quelques pistes en faveur d'une éducation bilingue, en accord avec les directives nationales et européennes qui vantent les mérites d'une société multilingue.